



ACTA UNIVERSITATIS DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE

TOM. XLI.

SECTIO PAEDAGOGICA

REDIGIT
IRÉN VIRÁG

EGER, 2018

Az „Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae” a IV. sorozata és folytatása az „Acta Academiae Paedagogicae Agriensis” (I. sorozat 1955-1962), az „Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Nova series” (II. sorozat 1963-2008), illetve az „Acta Academiae Agriensis. Nova series” (III. sorozat 2009-2017) tudományos közleményeinek.

AZ ESZTERHÁZY KÁROLY EGYETEM TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI

XLI. KÖTET

TANULMÁNYOK A NEVELÉSTUDOMÁNY KÖRÉBŐL

SOROZATSZERKESZTŐ
VIRÁG IRÉN

A KÖTETET SZERKESZTETTE
UGRAI JÁNOS – VIRÁG IRÉN

EGER, 2018

**ACTA UNIVERSITATIS
DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE**

TOM. XLI.

SECTIO PAEDAGOGICA

REDIGIT
IRÉN VIRÁG

REDIGUNT
JÁNOS UGRAI – IRÉN VIRÁG

EGER, 2018

Lektorálta:
Dr. habil. Engler Ágnes
egyetemi docens

ISSN 2630-9742

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Egyetem rektora
Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Nagy Andor
Felelős szerkesztő: Zimányi Árpád
Nyomdai előkészítés: Csombó Bence

Megjelent: 2018. szeptember

Készült: az Eszterházy Károly Egyetem nyomdájában, Egerben
Felelős vezető: Kérészy László



TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	5
---------------------	---

Történeti megközelítések

Klem Dénes

A magyar református énektanítás fejlődése a XVIII–XIX. század folyamán	9
---	---

Kovács László

A művészeti nevelés dimenziói egy egri gimnázium történeti múltjában.....	17
--	----

Adrienn Tengely

Adult education activity of the Catholic devotional and charity associations in Pécs in the era of dualism	31
---	----

Czók Brigitta

„Belső szobák” hangjai: koreai nők szerepe és oktatása a 19-20. század fordulójától 1945-ig	43
--	----

Oszlanczi Tímea

A tanuláshoz és művelődéshez való jog szabályozásának története Magyarországon.....	57
--	----

A tanári pálya – európai példák

Kovács Györgyi

A tanári pálya vonzónak tételének technikái Finnországban	69
---	----

Mogyorósi Zsolt

A tanári pálya néhány sajátossága, népszerűségének jellemzői és a rekrutációs eljárások Hollandiában	79
---	----

Turós Mátyás

Pedagógusképzés és pedagóguspálya Olaszországban	97
--	----

Virág Irén

A tanári pálya Ausztriában	111
----------------------------------	-----

Alkalmazott kutatások

Fülep Ádám

A könyvtártudomány hazai metamorfózisa:
az információtudomány (ki)alakulása Kovács Mátétól napjainkig..... 137

Kolozsvári Csaba

A tanulási zavar- és tanulási nehézség kategóriába sorolt tanulók
középiskola-választási szempontjai 145

Nagyné Klujber Márta

Nézetek a pedagógusszerepekről pedagógusjelöltek szemével..... 157

Simándi Szilvia

Önképzőkörök, tanulókörök és az intergenerációs tanulás 171

Varga Éva

Könnyűzene a német nyelv oktatásában - lehetőségek
a különböző kompetenciák fejlesztésére 181

ELŐSZÓ

Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményeinek sorozatában a most megjelent „Tanulmányok a neveléstudományok köréből” című kötet ez alkalommal 14 írást közöl.

A tanulmányok tematikai összetétele ezúttal is sokrétű, helyet kapnak benne a pedagógiatörténeti, alkalmazott oktatáseméleti, speciális neveléseméleti és szakpedagógiai részdíszciplináris területek. A kötet szerzői a Neveléstudományi Intézet munkatársai mellett az egyetemünkön működő kutatócsoportok tagjai, oktatói, doktorandusz hallgatói. Az első tematikus blokkban a neveléstörténeti kutatások kaptak helyet, melyek közt a magyar református énektanítás, a művészeti nevelés, a pécsi társulatok felnőttképzési tevékenysége, a koreai nők oktatása, valamint a tanuláshoz és művelődéshez való jog történeti kontextusai olvashatók. A következő egység a tanári pálya európai gyakorlatába nyújt betekintést finn, holland, német és olasz példák bemutatásán keresztül, mely tanulmányok jelentős része egy korábbi presztízs-és pályanépszerűsítési kutatáshoz kötődik. A harmadik tematikus fejezet alkalmazott kutatások tanulmányainak ad helyet, a könyvtárgyomány, a pedagógiai szakszolgálatok, sajátos nevelési igény, felnőttkori tanulás, metodikai elgondolások színes palettáját megjelenítve.

Tanulmánykötetünket a szakmai közönség mellett hallgatóink számára is ajánljuk. Reméljük, hogy az olvasott írások felkeltik érdeklődésüket és mind tanulmányaikban, mind saját kutatásaik során gondolatébresztő lehet számukra.

Virág Irén

TÖRTÉNETI MEGKÖZELÍTÉSEK

KLEM DÉNES

A MAGYAR REFORMÁTUS ÉNEKTANÍTÁS FEJLŐDÉSE A XVIII–XIX. SZÁZAD FOLYAMÁN

Bevezetés

Hazánkban a gyermekekkel kapcsolatos zenei nevelési törekvések évszázadokra nyúlnak vissza. Kodály Zoltán munkássága természetesen megkérdőjelezhetetlen e tekintetben, s az nem is állhat szándékunkban. Azonban talán kevés szó esik arról, hogy a Magyarországon működő jelentősebb felekezetek által működtetett alsó-, illetve középfokú iskolákban a kodályi elvek érvényre jutása előtt hogyan tanították a gyermekeket énekelni, vagy kottát olvasni. E gazdag téma egy érdekes korszakának módszertani problémáival kapcsolatos kérdésekre szeretnénk a következő oldalakon rávilágítani.

A magyarországi református istentiszteleteken a kezdetektől fontos szerepet töltött be a gyülekezeti éneklés. Annak színvonala azonban az idő előre haladásával zuhanni kezdett, sőt már a XVII. században sem volt hibátlan, mint azt megörökítette az *Öreg Graduál* előszavában Geleji Katona István (1589-1649) református püspök. (Csomasz Tóth, 1978.) Ez a megleghezősen kicsiny zenei igény a XVIII. században is tapasztalható volt. Maróthi György (1715-1744), a debreceni Kollégium polihisztor tanára, svájci peregrinációja (1731-1738) után döbbsen rá: városa gyülekezeti éneklésének színvonalán változtatni kell. Zenepedagógiai munkáját két területen kezdte meg. Egyrészt a gyülekezeti éneklést az énekes könyvekhez kapcsolt zeneelméleti összefoglalókkal (kompendiumokkal) igyekezett segíteni, mivel az előbbieken pontosan rögzített dallamokat a hívők nagy része hallás után, tehát egy idő után azokat óhatatlanul megváltoztatva énekelte. Másrészt a Kollégium falai között, a diákoknak szintén a kottaolvasáson alapuló zenei nevelését tűzte ki céljául, amihez kapcsolódott a ma is működő Kántus elődjének, az első hazai négyszólamú református kórusnak az életre hívása. Maróthi halála után, az 1750-es évektől Csákvári Varjas János (1721-1786) vette át az intézmény és a kórus irányítását. Munkáját meghatározta Maróthihoz való kötődése, igyekezett a gyakorlatban alkalmazni zenepedagógiai elveit. Ezt tükrözi a magyar neveléstörténet első protestáns tantervének, a *Methodus, quam, in collegio reformatorum helveticae confessionis Debrecinensi, omnes scholas inferiores docentes, inde ab infima elementariorum classe usque ad oratoriam et logicam sequuntur*-nak (a továbbiakban: *Methodus*) összevetése Maróthi György munkáival, melyet 2016-ban tettünk meg, s egy előadás keretében igyekeztünk bizonyítani: a *Methodus* énektanítással foglalkozó

utasításainak megalkotása minden valószínűség szerint Csákvári Varjas János munkáját dicséri. (Klem, 2016.) A *Methodus* 1770-es, majd 1791-es tartalmilag korrigált (egyébként az énektanítás szempontjából változatlan) megjelenése után 1846-ig zenei módszertani munka nem jelent meg a hazai református egyház kiadásában. Ekkor nyomtatták ki a Kollégium két híres tanárának, Szotyori Nagy Károlynak és Zákány Józsefnek *Énekhangzatos könyv* című művét, majd 1851-ben következett Batizi András *Kis énekléstana*. Jelen munka célja, hogy megvizsgálja: a *Methodus* első megjelenése, valamint az *Énekhangzatos könyv* és a *Kis énekléstan* kinyomtatása között eltelt közel 80 év alatt milyen módszertani változásokon ment keresztül a hazai református énektanítás. Szeretnénk leszögezni: tisztában vagyunk vele, hogy a református egyház istentiszteletein a zene nem önmagát szolgálja, annak alárendelt szerepe van. Mégis, kíváncsiak voltunk, vajon hogyan képzeltek el a már fentebb említett, neves tanárok a ma már természetesnek tűnő, alapos kottaismeret elsajátítását. Véleményünk szerint ugyanis el lehet választani a teológiai kérdéseket az ének-zene módszertani kérdésektől, ha az énekes könyvek zenei anyagát vesszük alapul.

A fent nevezett három munkából a *Methodus* 1770-ben kinyomtatott példányát (*Methodus*, 1770) az Országos Széchényi Könyvtárban, az *Énekhangzatos könyvet* (Szotyori Nagy és Zákány, 1846) a Tiszántúli Református Egyházkerült Nagykönyvtárában Debrecenben, a *Kis énekléstant* (Batizi, 1851) pedig a Dunamelléki Református Egyházkerület Ráday Gyűjteményében találtuk meg. Két utóbbi mű magyarul íródott, a dokumentumok eredetiségéhez kétség sem férhetett. A tantervnek mindezidáig egyetlen magyar fordítása jelent meg,¹ melyet forráskritikának vetettünk alá, s összevetve az eredeti nyomtatvánnyal, néhány apróbb, zeneileg értelmezhető hibát találtunk, melyeket természetesen igyekeztünk helyesen értelmezni munkánk során.

A Methodus és a református énektanítás helyzete a XIX. század első felében

A *Methodus* igen részletesen, 21 pontban taglalja az ének tanításának feladatait, melyet a tanterv függelékébe illesztettek annak szerkesztői: „Appendix I. Instructio Pro Docente Artem Canendi.” Ennek előszavában meghatározzák: minden osztálytanítónak kötelessége a megadott pontok alapján éneklésre tanítani növendékeit, méghozzá – követve Maróthi szellemiségét – azt a kottatapasztalat készségének elsajátítására alapozva kell cselekedni. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy ezt a készség szintet deklaráltnál csupán olyan magasra

1 A *Methodus* a kor elvárásainak megfelelően eredetileg latinul nyomtatták ki. Magyar fordítása megtalálható az alábbi kötetben: G. Szabó Botond (1996): *A Debreceni Református Kollégium a „pedagógia századában”*. Debrecen.

tették a tanterv írói (véltetően Csákvári Varjas János), ami a református énekes könyvek olvasásához, s a többszólamú művek megszólaltatásához elegendő kellett, hogy legyen. (Ez a XIX. századi munkák közül az Énekhangzatos könyvről mondható el, a Kis énekléstan az énekes könyvben való eligazodással megelégszik.) A Methodus alkalmaztat a tanítóval bizonyos szemléltető eszközöket az ének tanítása során – melyekről lentebb még szót fogunk ejteni –, azonban ma már tudjuk: a kívánt hatást, ti. a kottaolvasásnak a diákok, majd később a hívők között való, széleskörű elterjedését nem sikerült elérni. (Fekete, 1988.) A gyülekezeti éneklés színvonala a XVIII. század végén, majd a XIX. század első felében stagnált, nem javult. A Kántust – melyet ekkortól kezdtek így nevezni – az 1840-es években már a Bécsben is tanult Szotyori Nagy Károly vezette, akinek keze alatt ismét virágzásnak indult a kórus-éneklés. (Fekete, 1988.) A Kollégium korábbi zenetanárával, Zákány Józseffel alkotta meg a század közepén, 1846-ban Énekhangzatos könyv című tankönyvét. (Bajkó, 1988.) A mű előszavából kiderül: azt hiánypótló munkának, egyszerűs mind egy több kötetes sorozat első darabjának szánják. Batizi András Técsőről, Máramaros megyéből származott. Az 1830-as években több helyen töltött be rektori tisztséget, az 1850-es évek elején lett iskolai közfelügyelő. Véltetően az erős alapokat nyújtó debreceni tanulóévek, a templomokban felgyülemllett negatív zenei tapasztalatok, valamint a segítő szándék sarkallta arra, hogy 1851-ben megírja Kis énekléstan című művét, melyet Debrecenben nyomtattat ki.

A két kortárs mű között alapvető különbség, hogy Batizi András munkája szerkesztéséhez a katekizmus módszerét használja, mellyel a célja: minden a művet haszonnal forgató, munkáját komolyan vevő tanító megérthesse az abban foglaltakat, s mintegy tanári kézikönyvet adjon a kollégái kezébe. E szembeötlő eltérés mellett két alapvető megegyezést találhatunk a munkákban: egyrészt alapvető céljuk a gyülekezeti éneklés javítása, a kottahű éneklés minél szélesebb körű elterjedése, elsősorban az elemi iskolák padjaiban ülő gyermekek oktatásán keresztül, másrészt ez utóbbihoz kapcsolódik, hogy a tanítókat célozzák meg munkáikkal. A következőkben a munkák módszertani összevetésére vállalkozunk.

A Methodus, az Énekhangzatos könyv és a Kis énekléstan módszertani szempontú összehasonlító vizsgálata

Az összehasonlításhoz munkánk kezdetén megpróbáltunk olyan szempontsort találni, amely alapján az elvégezhető. E lista áttekintése után rögtön leszűrhető egyfajta következtetés: az ének-zene jelenben is folyó módszertani útkeresései már a XVIII-XIX. században elkezdődtek. Kodály Zoltán zene-pedagógiai elvei között az egyik legfontosabb az élményszerű zeneoktatás kérdése. Véleményünk szerint a vizsgált munkák szerzői – elsősorban a három

Az elemzett munkákban elsősorban a dúr-skála megismerését segítették szemléltető eszközökkel. A Methodus az 5. és a 6. ábrán található c-, illetve f-alapú diatonikus hangsort ábrázolja hangnevekkel, melyet – mint lentebb látni fogjuk – a fél hang távolság tudatosítására is használ. Szotyori Nagy és Zákány G-kulcsot használnak minden esetben, s igen alaposak munkájukban: 3#-ig és 3b-ig minden dúr-jellegű hangsort vonalrendszerben is ábrázolnak, sőt a 30. oldalon a', illetve d' hangokról indulva dallamos moll, valamint eol hangsorokat szemléltetnek. A Kis énekléstanban kifejezetten hangsort a szó módszertani értelmében nem találunk, csupán hangokból álló olvasó gyakorlatot a 18. oldalon, ahol egyúttal a hangok abszolút elnevezésével először találkozunk a műben úgy, hogy azokat összekapcsolja a vonalrendszerben elfoglalt helyükkel. Ebből azt a következtetést szűrhetjük le, hogy a hangsorok ábrázolását Batizi tartotta legkevésbé fontosnak, másra helyezve inkább a hangsúlyt oktatási módszerében.

Az, hogy az ábécés hangok tanításával a tárgyalt munkák írói foglalkoztak, bizonyítja, hogy pontos kottaolvasás e nélkül az adott korban sem volt elképzelhető. A ma már hazánkban (s szerte a világon) Kodálynak köszönhetően általánosan elterjedt (relatív) szolmizációt ekkor még nem használták, így az abszolút hangnevek ismerete elengedhetetlen volt. A Methodus a szemléltetést a fentebb már említett módon kezdi: rögtön a tanítás elején a kisdíákok alapvető ismeretére, az ábécére hagyatkozva magoltatja látens módon a majdan hangnévként használt hét betűt. A melléklet 21 pontjából az első nyolc foglalkozik az ábécés hangok, s azon keresztül a különböző, elsősorban az énekes könyvekben előforduló hangközök tanításával, de vonalrendszer nélkül (!), csupán a betűk elnevezésére hagyatkozva. Majd a 10. pontban következik a hangjegyek vonalrendszerben való elhelyezése, különböző kulcsok szerint, melyek tanításának sorrendjét már a tanítóra bízta. Ez utóbbi, vagyis a kulcsok szempontjából eltérést találunk az Énekhangzatos könyv és a Kis énekléstan között, a Methodushoz képest is. Szotyori Nagy és Zákány gondolatmenete kissé nehézkesnek tűnik számunkra, ugyanis a 20. oldalon először bemutatják a hangjegyeket pusztán vonalrendszerbe helyezve, elnevezés nélkül. Ezt követően a 20-21. lapon a Methodus módszerét megtartva, az abszolút elnevezéseket magoltatja a gyermekekkel, s csak ezt követően kapcsolják össze a hangok elnevezését és helyét, G-kulcs szerint vonalrendszerbe helyezve. S ha már a kulcs kérdéséről szót ejtünk, Batizi András talán a legpraktikusabb megoldást választja: tenor-kulcsban magyarázza műve 18. oldalán a hangok abszolút elnevezését, de nem szárazan, bifláztatva azokat, hanem már rögtön kvázi gyakorlatba helyezve, olvastatva a kottát, mely készséget már megalapozza az előző oldalakon. Érdekes viszont feltennünk a kérdést: melyik mű gyakorlata válhatott be a mindennapokban? A Methodusé, amely a tanítónak csupán egy-két mondatban felsorolja az ábécés hangokkal való tennivalót? Az Énekhangzatos könyvé, amely G-kulcsban, tehát megfelelő magasságban, ám nem a tenor-kulcsban való olvasatást segíti első sorban?

Esetleg a Kis énekléstané, amely az énekes könyvek szerint C-kulcsban gyakoroltat, ám nem a gyermekek hangmagasságában? Kérdésünkre ehelyütt választ nem adhatunk, csupán leszögezzük: a bevezetésben említett 80 év itt is metodikai fejlődést idézett elő.

A negyedik szempont a hangközők tanítása és ábrázolása, mely véleményünk szerint a leginkább szembeűűő különbségeket mutatja az alkalmazott módszerek tekintetében. Ennek oka vélhetően a gyűlekezetet alkotó hívők jelentős részénél tapasztalható hamis, az eredeti dallamtól eltérő éneklés lehetett (Csomasz Tóth, 1978), ugyanis a dallamokat alkotó különböző hangközőket csupán énekelve lehet megtanulni tisztán intonálni, majd kottáról is énekelni, s ennek a problémának a metodikai megoldása a szerzőktől kreatív gondolkodást igényelt. A XVIII. századi tanterv a melléklet 4. pontjában a már idézett 2., illetve a 3. ábrát használja szemléltetésre. Utóbbiban az ábécé idézett betűit duplázva íratja egymás mellé, ezzel vélhetőleg a tiszta prím hangközt igyekszik tudatosítani. Azért gondoljuk, hogy igyekszik, mert itt sem énekeltek, csupán számoltatja a gyermekekkel a betűk távolságát, s így nevezi meg a hangközőket. Külön betűoszlopot (4. ábra) használ a kényes terc hangközők szemléltetésére, mint a „hangközügrás” fogalmának megértetésére, s a kis- és nagy terc megkülönböztetésére, s ugyanígy jár el a tiszta kvinttel és a tiszta kvarttal (7., 8. és 9. ábra). Az Énekhangzatos könyv első fejezete a hangközőkről értekezik, tehát szerzői alapvető szerepet szánnak munkájukban ennek a területnek. Alapvetésként két zsoltárdallam² elsajátítását célozzák meg (a 42. és a 65.), melyeket kvázi indukciós dalként használnak majd az egyes hangközlépések megtanításánál. (Ezt a lépést egyébként a dallamrajzzal való éneklés, s a már fentebb elemzett „pontoszlop” tárgyalása is megelőzi.) Vagyis a tanító nem erőlteti a tudást, hanem a helyes megoldást – jelen esetben egy-egy hangközlépést – saját éneklésükön keresztül képesek felfogni. Így azokat magolás és erőltetés nélkül tudják más dallamok kottaképét látva is reprodukálni. A könyv végén mellékletként minden hangközőre gyakorlatokat is közölnek a szerzők. Batizi András a tiszta príműtől a tiszta oktávig minden egyes hangközőre játékos szöveget, illetve dallamot ír, melyet tenor-kulcsban, s a tanult ritmusértékek variálásával alkot igen kreatív gyakorlattá. Csupa terc hangközőből álló gyakorlatának szövege például így hangzik: „Le és fel harmadik lépcsőre szállj. Vigyázz hogy minden ugrást eltalálj.” (Batizi, 1851. 19. o.) A megfelelő hangköző tudatosítása után a gyakorlást már megfelelő zsoltár-, illetve dicséret-dallamokkal írja elő, melyek dallamait immár képesek olvasni. Látható tehát, hogy milyen változatos módon közelítették meg ezt a területet a művek

2 Munkánk során a zsoltár- és dicséret-dallamokat e kiadás alapján vizsgáltuk: Közönséges istentiszteletre rendeltetett énekes könyv, mely Szent Dávid zsoltárin kívül magában foglal, némelly kiválogatott és a ’helvétziai vallástételt követő négy superintendentia által jóváhagyott énekeket, egynéhány imádsággal együtt. Debreczenben a város nyomdájában. 1853.

írói. Megjegyezzük: mai zenepedagógiánkhoz ebben Batizi András elgondolása áll a legközelebb, hiszen az egyes hangközöket indukciós dalok segítségével tanítják a pedagógusok.

A fél hang távolság problematikája is hangsúlyos szerepet kapott valamilyen formában, mindhárom munkában. Tekinthetjük ezt természetesnek azért, mert a korabeli leírások szerinti „igénytelen” éneklésben ez is súlyos szerepet játszott: az énekes könyvekbe bekerült dallamok mind vagy dúr-, vagy moll-jellegűek voltak, s egy fél hang különbség igen jelentős különbséget jelent. A Methodus az 5. és a 6. ábrán a c- és f-alapú diatonikus dúr hangsort összehasonlítva próbálja megtanítani a fél- és egész hang (kis- és nagy szekund) közötti különbséget. Elméletben logikusnak tűnhet, a gyakorlatban viszont kétséges a sikeressége ennek a módszernek: a c-b egész-, illetve a c-h fél hanglépés megkülönböztetésére alapozza gyakorlatát a tanterv írója. Viszont a c-b és c-h lépések a két skálának nem azonos helyén szerepelnek, így válik véleményünk szerint kétségessé a sikeres tudatosítás menete. A Methodus használata – vagy annak következtelen használata – is vezethetett oda, hogy évtizedek alatt sem sikerült az alapvető zenei igényességen javítani. Ezen próbált meg változtatni az Énekhangzatos könyv is: a hangsorok nem vonalrendszerben való ábrázolásakor a fél hang távolságot kis kötőívekkel jelölték a szerzők azokon a helyeken is, ahol erről külön nincs szó. Vagyis rejtett módon igyekeztek a lehető legtöbb helyen ráirányítani a figyelmet a kényes lépésekre. A Kis énekléstanban Batizi oldalakon keresztül taglalja a fél hanglépés fontosságát. A 179. dicséret első sorát veszi segítségül, indukciós dallamként használva azt a tudatosításra, s megjegyezzük, a kézikönyv szövegéből is kitűnik: nem tartották elképzelhetőnek a fél hang megértése nélkül a tiszta éneklést.

Konklúzió

Fent említett szempontok tehát mindhárom munka összehasonlítását lehetővé tették, segítségükkel a módszertani változások nyomon követhetők. Megállapíthatjuk, hogy a Methodust követő évtizedek érlelték meg azokat az eszközöket, melyeket műveikben alkalmaztak a XIX. századi szerzők. Igen fontos még néhány szót ejteni arról a fejlődésről, ami alapvetőnek tűnik számunkra az összevetés elvégzésekor: a játszva tanulás szemléletének előtérbe kerülése. Csupán egy-egy példát emelünk ki a két XIX. századi munka első fejezeteiből. Az Énekhangzatos könyv tulajdonképpen a hazánkban ma is használt módszerrel érezteti a gyermekekkel a hangmagasságot: a hallás után megtanított zsolnárt dallamrajzzal kísérik a gyermekek. A Kis énekléstanban Batizi András még inkább játékosan kezdi a zenetanítást: különböző tárgyak (pl. harang) mozgását utánózva alakítja ki a gyerekekben az időmértékkel kapcsolatos fogalmakat. Ez a szemlélet a Methodus lapjain még nem

fedezhető fel, s talán nem is meglepő, hiszen a filantropizmusnak a zenepedagógiában való megjelenésére lehet ez bizonyíték: Zákány József az 1820-as években már Basedow és Salzmann hatása alatt végezte pedagógiai munkáját Debrecenben (Bajkó, 1988), ahol később teológiai hallgatóként tanult Batizi András is, így ez az eszme rá is hatással lehetett.

Az említett szemléletbeli különbségből, s a fentebb tárgyalt szempontokból is látszik: a munkák eltérő didaktikai megközelítéssel, de alapvetően közös céllal íródtak, s a fejlődés természetesnek is mondható, 80 év távlatában. Azonban erre szükség volt, hiszen a zenei színvonal jobbítása sarkalta a szerzőket írásra, s ez jelenti a legerősebb kapcsolatot műveikben.

Irodalom

Bajkó Mátyás (1988): A nemzeti műveltség jelentkezésének és kibontakozásának kora (1804-1849). In: Barcza József (szerk.) A Debreceni Református Kollégium története. A Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya. Budapest. 151-191.

Batizi András (1851): Kis énekléstan. Debrecen.

Csomasz Tóth Kálmán (1978): Maróthi György és a kollégiumi zene. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Fekete Csaba (1988): A kollégiumi énekkar történetének rövid áttekintése. In: Barcza József (szerk.): A Debreceni Református Kollégium története. A Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya. Budapest. 753-775.

Klem Dénes (2016): Maróthi György zenei szellemisége a „Methodus” lapjain. Előadás: Egyház és társadalom – Fejezetek hazánk újkori művelődéstörténetéből. Eszterházy Károly Egyetem, Eger, 2016. november 17.

Methodus, quam, in collegio reformatorum helveticae confessionis Debrecinensi, omnes scholas inferiores docentes, inde ab infima elementariorum classe usque ad oratoriam et logicam sequuntur. (1770). Margitai. Debrecen.

Szinnyei József: Magyar írók élete és munkái. <http://mek.oszk.hu/03600/03630/html/b/b01229.htm>

Szotyori Nagy Károly – Zákány József (1846): Énekhangzatos könyv. Werfer. Debrecen.

KOVÁCS LÁSZLÓ

A MŰVÉSZETI NEVELÉS DIMENZIÓI EGY EGRI GIMNÁZIUM TÖRTÉNETI MÚLTJÁBAN

Bevezetés

Egy iskola szellemisége, pedagógiai hitvallása, tudományokról és művészetekről vallott felfogása még az igen mozgalmas, pezsgő és folytonosan változó jelenünkben is döntő hatással van az ott tanuló diákokra. Ezek a benyomások, megszerzett tapasztalatok sokszor egész életre szóló, kitörölhetetlen nyomokat hagynak az emberekben, kijelölve számukra azt az utat, azt az elköteleződést adott területek irányába, amelyek későbbi életüket, tevékenységüket meghatározzák.

A ciszterciek egri gimnáziumában tapasztalható rendkívül sokrétű pedagógiai tevékenység nemcsak a tudományok színvonalas művelésére, hanem a – források tanúsága szerint – különböző művészeti ágak nyújtotta lehetőségek minél sokoldalúbb kihasználására is alkalmat teremtett az ott tanuló diákok számára. Jelen dolgozatunkban elsősorban – főbb irányait tekintve, a pedagógiai szempontú megközelítést előtérbe helyezve¹ – az önképző kör 19-20. század fordulójára tehető működését foglaljuk össze az ott folyó irodalmi munka megelevenítése által, kiegészítve a zenei tevékenységre vonatkozó adalékokkal. Utóbbi esetében azért főként az önképző körhöz való kapcsolódási pontokat helyezzük előtérbe, mert korábbi publikációnkban már részletesen foglalkoztunk a művészeti, módszertani kérdésekkel. (Kovács, 2008.)

A vázolt téma kifejtése előtt néhány csomópontot érdemes a rend városhoz, és az oktatáshoz fűződő kapcsolatáról megemlíteni.

Magyarországon a ciszterciek a 12. század közepén jelennek meg, de több, mint hét évszázadon keresztül nem foglalkoztak közvetlenül az oktatással, hanem mindennapjaikat a szerzetesi kötelezettségeik töltötték ki. A nevelő-oktató tevékenységük kezdete a 18. század utolsó harmadára tehető, amikor a jezsuita rendet 1773-ban feloszlatták, s a korábban általuk működtetett egri főgimnáziumot átvették 1779-ben. (Hervay, 1991.) Az intézmény működéséhez hozzájárult II. József 1784-ben kiadott újabb alapítólevele, amely

1 Kiemelten fontosnak tartjuk a pedagógiai szempontú megközelítés hangsúlyozását, ugyanis Nagy Sándor tanár úr *Az Egri Vitkovics – Önképzőkör (1860-1948)* címen megjelent kitűnő tanulmányában részletesen foglalkozik az önképzőkör irodalomtörténeti jelentőségével, amely munka értékes adalékot nyújtott dolgozatunk elkészítéséhez.

a korábbi dokumentum megerősítését szolgálta. Kötelezte viszont az apátságot a megfelelő tanárok és hitszónok biztosítására, sőt előírta az 1777-ben kiadott I. Ratio Educationis iránymutatásainak figyelembe vételét is. Ezeknek a rendelkezéseknek a betartása viszont a hamarosan kedvezőtlené váló körülmények között – amelyet a főapátság uralkodó általi megszüntetése okozott – különösen komoly kihívást jelentett.

A helyzet csak másfél évtized múlva rendeződött megnyugtató módon, amikor a tanító rendet 1802-ben visszaállították, az elkobzott vagyonukat pedig visszaszolgáltatták. (Mészáros, 2000. 173. o.)

Az oktató–nevelő munkában újabb változást hozott az 1806-ban kiadott II. Ratio Educationis, ami az intézményt hatosztályossá alakította, szellemiségét, és a pedagógiai munka minőségét is jelentősen átformálta. A rendelkezés után már négy grammatikai és két humanitas osztályban tanultak a diákok. (Kovács, 2008.)

Az Egerben folytatott pedagógiai munkájuk jelentősen segítette, sőt szellemiségében is meghatározta a később átvett gimnáziumaikban folytatott tevékenységüket. Dréta Antal apátságának idején, vállalta el a rend a pécsi és székesfehérvári – korábban jezsuita – gimnáziumok fenntartását és működtetését, eleget téve az uralkodó, de nem kevésbé a korabeli közszellem szerzetesrendek irányában megjelenő elvárásainak, amelyben az oktatás és nevelés, mint társadalmilag kiemelten értékes tevékenység jelent meg. (Hervay, 1991.)

Ennek nyomán az irodalmi közkinccs és a magyar nyelv fejlődése szempontjából is fontos önképzőkori tevékenység bontakozott ki. Emellett alapvetően ugyan továbbra is latinul folyt az oktatás, de a magyar nyelvnek egyre nagyobb teret engedtek. Rendes tárgyként oktatták a gimnáziumban, és annyi órában „...ahány tanára van az intézménynek.” (Nagy, 1914. 97. o.) Ennek a folyamatnak az eredményeként az 1840-es évek közepére már minden tárgyat anyanyelven tanítottak.

A szabadságharc időszakában is töretlenül folyt az oktatás a gimnáziumban, sőt a tanárok és a diákok lelkesen támogatták a nemzeti törekvéseket. A megtorlások időszakában ezért különösen is nagy sikernek tekinthető, hogy Villax Ferdinánd apát el tudta érni Bécsnél, hogy maga lehessen a forradalomra valamilyen módon bekapcsolódó rendtagjainak bírja. (Hervay, 1991.)

A szabadságharc bukása után a cisztercieknek is igazodniuk kellett az osztrákok által kiadott, hazánkra is azonos mértékben érvényes tanügyi rendelkezés, az *Entwurf* előírásaihoz, amely a megfelelően képzett és meghatározott létszámú tanerő kiállítása esetén nyolcosztályos, ennek hiányában csupán négyosztályos algimnáziumot engedett létrehozni. A rend érzékelte a város és a régió elvárásait, ezért a bővülés irányába lépett tovább, így a

sikeres egyeztetések eredménye nyomán 1852-től nyolcosztályos nagygimnáziumként működhetett az intézmény.²

Az osztályok számának növekedésével persze jelentősen több tárgyat kellett oktatni, ami megfelelő szaktanárokat is igényelt. Az új rendelet legkevesebb 12 főben határozta meg a tanári létszámot a nyolcosztályos intézményekben. A nevelés és a tanítás még nagyobb egysége érdekében az osztályfőnök „intézményének” bevezetését is előírták. Egerben a kötelezettségeket minden területen tudták teljesíteni, így nem volt akadálya a további működésnek. Az intézményben jelentős óraszámban találhatjuk – a rendelet iránymutatásai szerint – a humán stúdiumokat, így kiemelt szerephez jutott továbbra is a latin, bevezették a görög nyelvet, de az anyanyelv – ami alatt a németet értették –, a tájnyelv, valamint a földrajz és történelem is fontos tárgyként szerepelt. (Kovács, 2008.)

A nagyarányú változtatásoknak a rend egri intézménye meg tudott felelni, amely állítást jól alátámasztja Rezutsek Antal akkori igazgató beszámolója. Ebből kitűnik, hogy a korábban használt könyvek és egyéb taneszközök az új elvárásoknak már nem feleltek meg. A módszertani megújulás elkerülhetetlen, sőt a tanároknak „...az első szükségek közt könyvíró és fordítónak kellett egyszersmind lenni”³, hogy áthidalhassák a felmerülő problémákat -olvashatók az igazgató megállapításai az 1852/53. tanévben megjelent Értesítőben.

Ebben a viharos, változásokkal teli időszakban sem feledkeztek meg a nemzeti nyelv fontosságáról, sőt a magyar nyelvű oktatásnak egy különösen jelentős bázisa jött létre az intézményben. Nagy Sándor megállapítása szerint egy, „a klasszikus grammatikai-poétikai irodalomtörténeti ismeretek magyar nyelvű tanítására alapozott” (Nagy, 1993. 41. o.) szellemi közeg jellemzi az iskolát, amelynek kialakulását három kiemelkedő igazgató tevékenysége alapozta meg. Juhász Norbert indította el a folyamatot, majd Szvorényi József, aki mint irodalomtudós, nyelvész, a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagja, és nem kevésbé kiváló pedagógus folytatta tovább, valamint Kassuba Domokos igazgatóságával vált teljessé a megkezdett út. (Nagy, 1993.)

A három említett igazgató közül Szvorényi József tevékenységének néhány mozzanatát külön is érdemes kiemelni. Már igazgatósága előtt tanárként is nagy lendülettel dolgozott a magyar nyelv, és ezzel együtt a hazaszereztetne nevelés ügyében. Nemcsak mint pedagógus, hanem tankönyvíróként is hozzájárult a hazai nyelv és irodalom minél teljesebb megismertetéséhez, megszerettetéséhez. Ékesszólástanával, Magyar Olvasókönyvével több

2 Ciszterci Rend Egri Katolikus Főgimnáziumának Értesítője – későbbiekben lsd. Értesítő 1851/52. 28. o.

3 Értesítő 1852/53. 13-14. o.

generáció gondolkodását, szemléletmódját formálta nemcsak a ciszterciek gimnáziumaiban, de az ország más, katolikus intézményében is, ahol ezekből a tankönyvekből tanultak évtizedeken keresztül. Az Ékesszólástanban, amely nem sokkal a szabadságharc után jelenik meg (1853), már irodalmi példáiban többször Petőfitől idéz, ami különösen merész tettnek számított a korabeli körülmények között, amikor a költő neve és művei mind az új hatalommal szembeni ellenállás jelképei voltak. Tankönyvi példáiban más, jelentősnek számító költő és író is megelevenedik, mint például Kisfaludy, Vörösmarty vagy Kazinczy, akik által tovább gazdagodik a diákok kulturális látásmódja. (Kovács, 2013.)

Az előbbi szemléletmódot viszi tovább néhány évvel később a gimnázium másik tanára Makáry György, aki Nyelvtisztaság és kellem című, 1855/56-os Értesítőben megjelent tanulmányában a magyar nyelv értékeinek megőrzésére hívja fel a figyelmet. Munkájában megelevenednek Csokonai, Virág Benedek, Kisfaludy Sándor, Vörösmarty, Berzsenyi, de ismételten Petőfi sorai is!⁴

Az irodalmi és zenei nevelés megjelenési formái

A fentebb vázolt előzmények mind–mind kellő táptalajt biztosítottak ahhoz, hogy az önképzőkör elindításával egy olyan szellemi közeg jöjjön létre, amelyben az irodalom, mint meghatározó művészeti tevékenység által a személyiségformálás egyik alapvető formája valósul meg.

Az első lépések megtételére 1860-ban került sor, amikor Szvorényi vezetésével elindult a munka. A kezdeti lendület viszont hamar eltűnt, mert a számos új feladat a tanulmányi kötelezettségektől vonta el a diákokat, így sokan nem nézték jó szemmel a kör tevékenységét. Ez hamarosan a működés felfüggesztéséhez vezetett.

Három évvel később indították újra, ismételten Szvorényi József irányításával, aki a korábbinál is nagyobb körültekintéssel szervezte meg az igazgatóság kiemelt figyelve kíséretében. A körhöz csak a három legfelsőbb osztályból csatlakozhattak, akik közül tisztségviselőket is választottak. A tagok vasárnap délutánonként tartották összejöveleteiket, de minden hónapban volt közgyűlés is, amelyen munkáikat bemutatták. A különösen kiemelkedőket jutalomban részesítették, sőt meg is jelentették az „Irodalmi zsengek tárában”. A tagdíjakból és egyéb befolyt összegekből – egyebek mellett – rendszeresen járatták a Koszorú című szépirodalmi újságot.⁵ A kör működése ismételten „kérszéletűnek” bizonyult, ugyanis

4 Értesítő 1855/56. 3-14. o.

5 HML. VIII- 53/5. k. Tanácskozmányi Jegyzőkönyv, 1863. febr. 27.

fél évet sem tevékenykedhettek a Helytartótanács tiltó határozata miatt. A megszüntetés okaként a magas, szegényebbek által nehezen megfizethető tagdíjat, valamint a többi tanulmányi feladat ellátásának akadályoztatását jelölték meg. Valódi ok inkább a nemzeti érzelmektől túlfűtött szellemben gondolkodó fiatalok mozgalmától való félelemben keresendő, ugyanis a „...pezsgő-vérű fiatalságban könnyen meghasonlást támasztanak” (Nagy, 1914. 249. o.) az irodalom nyelvén megfogalmazott hazafias gondolatok.

Újabb átszervezések után 1864-től „Önképző Oskola” néven, továbbra is Szvorényi József vezetésével, és az akkori igazgató, Juhász Norbert jóváhagyásával folytatják a munkát. Kiemelt feladatként jelölték meg a szakszerű, rendszeres könyvtárhasználatot, műfordítások és eredeti dolgozatok készítését, valamint versek előadását is. A tanárelnök tevékenységei között szerepelt az elkészült munkák értékelése, de az előadásra szánt verseket is neki kellett engedélyezni.⁶

Az önképzőkörök működésében az 1868-as miniszteri rendelet újabb fordulatot hozott, aminek alapján Egerben is átalakították a szabályzatot. Az eredmények bemutatására is egyre nagyobb gondot fordítottak, ezért az adott év lezárásaként rendszeresen nagyszabású ünnepséget szerveztek. Ezeken az alkalmakon Bartakovics érsek is gyakran megjelent, a tapasztalatokról pedig mindig elismerően nyilatkozott.⁷ Az itt folyó színvonalas tevékenységnek is köszönhető, hogy egyre többen kapcsolódtak be a munkába, a kör aktív tagjainak létszáma folyamatosan bővült.

A töretlen fejlődés csak 1874-ben torpant meg, amikor egy „lázadás” tört ki a diákok körében, amelyről még egy jeles országos sajtóorgánus, a Pesti Napló is tudósított. Egy pályamű elbírálása kapcsán robbant ki az ügy, aminek a minősítésében az értékelő tanár és a diákelnök véleménye jelentős eltérést mutatott. Először szóban tiltakoztak a diákok, majd az órát is elhagyták, amit igen súlyos fegyelemsértésnek ítélt meg a tanárszék. Végül sikerült az ügyet rendezni, de még a következő évben is több végzős diák – hivatkozva számos elfoglaltságára – nem kapcsolódott vissza a munkába.⁸ A valódi okokat természetesen mindenki tudta az intézményben.

Az 1870-es évek végére visszatért a munka a korábban megszokotthoz, amit egyre inkább a kiegyensúlyozott, nemzeti klasszicizmus szellemisége jellemzett, művészi-irodalmi tekintetben pedig Petőfi, Arany, Madách és Szigligeti munkásságának gondolatvilága határozott meg. (Nagy, 1993.)

6 HML. VIII- 53/5. k. Tanácskozmányi Jegyzőkönyv, 1864. jan. 29.

7 HML. VIII-53/196 k. kézirat – Igazgatói napló (Szvorényi József) 132. o.

8 HML. VIII- 53/ 10. k. Tanácskozmányi Jegyzőkönyv, 1875. november 18.

Ez a pezsgő tudományos, művészeti közeg megfelelő alapot nyújtott az újtukat kereső ifjú előadóművész-, tudós-, író- és költőjelöltek számára, akik közül a későbbiekben szép számban lesznek azok, akik a hazai kultúra és tudományos élet alakítóivá válnak.

A legkiemelkedőbb diákok között találjuk Négyesy Lászlót, akit később a Magyar Tudományos Akadémia a tagjai közé választott. Az ismert irodalomtörténész, egyetemi tanár 1880-ban érettségizett az intézményben. Tizenhét évesen Arany János „Az egri leány” című balladájának értelmezésével⁹ díjat nyert, a következő évben Katona József „Bánk bán”-járól és Kazinczy Ferenc „Pályám emlékezete” című művéről értekezik, ami ismételten sikert hozott a számára.¹⁰

Az érettségi után egyenes út vezetett a budapesti, bécsi egyetemekre, majd 1885-ben a bölcsészdoktori cím megszerzése után a korábbi gimnáziumába, ahol már ő tanította a jövő generációját. (Kenyeres, 1994.) Maczki Valér mellett társelnök lett az önképzőkörben, amely Vitkovics Mihály nevét is a javaslatára vette fel. A szorgalmas szervező munka eredményeként az aktív és pártoló tagok száma folyamatosan nőtt, összességében ekkor már meghaladta a 60 főt. Nemcsak a létszám, de a beérkező művészi, tudományos alkotások száma is gyarapodott. Az 1885/86-os tanévben elkészült 12 prózai és 78 vers közül 34 a „Zsengék tárában” már meg is jelenhetett.¹¹ A publikált 26 vers igen imponálónak tekinthető, ami jól tükrözi a művészeti aktivitást, az ilyen irányú nevelés eredményeit a diákok körében.

Két évvel később érettségizett Négyesy után Werner Gyula, aki későbbi politikusi tevékenységén túl – témánk szempontjából meghatározó területen –, mint író is ismertté, elismertté vált. Számos politikai tárgyú publikáció és romantikus történelmi regény fűződik nevéhez a későbbiekben, úgymint a Farsang Weimarban című vígjáték (Eger, 1889), Anteusz (Bp., 1893), Doktor Apáczai (Bp., 1899), Hunok harca (I – II., Bp., 1901) stb. (Kenyeres, 1994.)

Az említett nagyszabású műveire alkalmas felkészítő közeget jelentett a ciszterci gimnázium, az önképzőkör, az a miliő, ami inspirálta a fiatalokat tehetségük kibontakoztatására. Jól jellemzi Werner munkabírását, rátermettségét, hogy az érettségi előtt is négy pályaművét fogadták el, a kiemelkedő alkotások felét ő készítette. Munkái több műfajhoz kötődnek, amire a címek is szemléletesen utalnak: 'Katona Bánk bánjának' meséje, költői verses beszélykében előadva. Szerzője: Werner Gyula, VIII. t. Jutalma: Szvorényi József int. igazgató adományából: 2 db. cs. ar.; „Barna Róza.” Ballada. Szerzője: Werner Gyula, VIII. o. t. Jutalma: a kör adományából: 1 db. cs. ar.; „A szív tragédiája.”

9 Értésítő 1878/79. 75. o.

10 Értésítő 1879/80. 65. o.

11 Értésítő 1885/86. 57. o.

elbeszélés. Szerzője: Werner Gyula. VIII. o. t. Jutalma: a kör adományából: I db. cs. ar.”¹² Az írás mellett rendszeres előadó is, szavalataival nemcsak a közönséget varázsolta el, de többször előfordult, hogy versenyeken indulva dobogós helyezéssel tért vissza.

Nemcsak a kiváló tehetségek művészi sikereit, tudományos eredményeit célszerű kiemelni az adott időszakból, hanem pedagógiai szempontból legalább olyan fontos megemlíteni, hogy az iskola szellemi, kulturális közege igen ösztönzően hatott a diákság jelentős részére. Jól tükrözi ezt a megállapítást az a statisztikai adat, amelyet az 1904/05-ös *Értesítőben* találunk.¹³ Eszerint 98 fő az aktív és pártoló tagok összesített létszáma, ami az intézmény létszámának akkor már közel egyhatodát jelentette.

Az eredmények nem képzelhetők el a művelt, lelkes, saját tevékenységükkel is mintát adó tanárok nélkül. Maczki Valér is az említett példát megtestesítő nevelő volt, aki tudásával, emberségével, pedagógiai felkészültségével méltó irányítója volt sok éven keresztül az önképzőkori munkának. Számos esszéje, tanulmánya jelent meg élete során, amelyek eszmetörténeti szempontból is figyelemre méltónak tekinthetők. (Nagy, 1993.)

A vizsgált időszakban szemléletesen érzékelhető két művészeti ág, az irodalom és a zene szoros összekapcsolódása, amelynek eredményként elindult a gimnáziumban az énekes színelőadások sora. (Bárdos, 1987.) Ezeknek a nevelő hatása a területen aktívan tevékenykedő pedagógusok példaadásának is köszönhető. Művészi színvonalú munkájukkal, mint írók, zeneszerzők és karmesterek inspirálóan hatottak tanítványaikra. Amennyiben csak néhány darabot emelünk ki az elkövetkező évekből, azok is jól érzékeltetik azt a tevékenységet, amelyet az iskolában tapasztalhatunk.

Kifejezően tükrözi a fentebb említetteket Madarász Flóris tanári-művészi tevékenysége, aki Maczkit követte az önképzőkör elnöki pozíciójában. Diákjainak komoly ösztönzést jelentett lendületes személyisége, tudományok és művészetek iránti elkötelezettsége. Felkészültségét, széleskörű ismereteit külön méltatja visszatekintésében Tordai Ányos rendtársa, aki csodálattal emlékezik meg kollégája rendkívüli tájékozottságáról, szellemi nagyságáról.¹⁴ Jelentős számban készített tudományos publikációkat, de szépirodalmi művei is figyelemre méltóak, elismert a tevékenysége ezen a területen is. A gimnázium színjátzó köre adta elő 1905-ben szépirodalmi munkásságának egyik kiemelkedő darabját, „A tékozló fiú”-t. A négy felvonásban készült bibliai játékot

12 *Értesítő* 1881/82. 55. o.

13 *Értesítő* 1904/05. 80. o.

14 *Értesítő* 1915/16. Madarász Flóris dr.-Tordai Ányos dr. tanártól. (visszaemlékezés Madarász Flóris dr.-ra) 4-7. o.

a későbbiekben is rendszeresen bemutatták, aminek a zenei részét a gimnázium tanára, Küzdi Aurél készítette. Alapos énekesi és zenei felkészültségre volt szükség a különböző részek megszólaltatásához is, ugyanis a darab elő-zenéből, nagy ívű énekkari és szólórészekből épült fel.¹⁵

A magyar történelem jeles szereplői is gyakran megelevenedtek az előadásokon. Az 1806-os évben *Zrínyi, a költő* címmel láthatta az érdeklődő közönség Kovács Pius intézeti tanár történeti témájú drámáját, amelyhez a zenei aláfestést ismételten Küzdi tanár úr válogatta, felhasználva a *Bánk Bán* és a *Hunyadi László* egyes részleteit. A darabban először Zrínyi gyermekkorra, a dicsőség iránti vágyakozás elevenedik meg, majd az itáliai tapasztalatokkal gazdagodó, művelt ifjú személye tárul a nézők elé, és végül az eredménytelen hazafias törekvésein búsuló, de uralkodójához végtelenségig hűségese férfiként találkozhatunk a költővel.¹⁶

Madarász Flóris az írója a *Rákóczi Egerben* című két felvonásos darabnak is, amelyet 1907-ben vittek színre, megemlékezve a fejedelem hamvainak hazaszállításáról. A műben annak a jeles alkalomnak az eseményei elevenednek meg, amikor Telekessy püspök a városban találkozott Rákóczival. A zenei részek kiválasztása, betanítása ebben az esetben is Küzdi Aurél munkáját dicséri, amelyben néhány operarészleten túl feltárul a kuruc kor dallamvilága is.¹⁷

Nem kisebb kihívást hozott művészi téren az 1908-as év, amikor Szent Imre herceg születésének 900. évfordulójára megemlékezve Kovács Pius intézeti tanár azonos című színdarabját adták elő. Mint már a korábbiakban, ennek a darabnak a zenei válogatása is Küzdi tanár úr nevéhez köthető, nem kisebb zeneszerzőktől, mint Erkel Ferenc (*Bánk bán*), vagy Giuseppe Verdi (*Traviata, Aida*).¹⁸

A történelmi tárgyú darabok sorába jól illeszkedik a *Hunyadiak* című előadás, ami újat és többet is hozott a korábbiaknál. Az 1911/12. évi Értesítőben a következő elismerő mondatokkal találkozunk az előadás kapcsán: „Az előző években színre került drámai alkotások, melyek az ország nem egy intézetében arattak már sikert, egyen kívül eddig is a tanári testület egyik-másik tagjának tollából valók voltak; az idei előadás azonban különbözik tőlük annyiban, hogy nemcsak szövege, hanem gazdag zenéje is egészen eredeti munka volt.”¹⁹ A színmű a korábbi években az írás terén már aktív Kovács Pius munkáját dicséri, a zenét pedig az intézetbe új tanerőként belépő Kalovits

15 Értesítő 1904/05. 129-130. o.

16 Értesítő 1905/06. 106-107. o.

17 Értesítő 1906/07. 131-132. o.

18 Értesítő 1907/08. 9-13. o.

19 Értesítő 1911/12. 107. o.

Alajos szerezte. Komoly feladatot jelentett persze a darab betanítása, díszleteinek és jelmezeinek megtervezése, ami egy teljes színházi miliőt „varázsolt” a nagyközönség elé. Ezeket a feladatokat sem bízták másra, hanem a darab alkotójának aktív tevékenysége által valósultak meg. Az eredményeket, a kirobbanó sikert jól érzékelteti az „Eger” című lap hasábjain közölt kritika, amelyben a nagyfokú elismerés hangjai csendülnek fel nemcsak a kitűnő irodalmi teljesítmény, hanem a zene kapcsán is. Az 1911/12. évi Értesítő lapjain is megidézük az újság kritikájából – többek között – a következőket: „És ehhez az értékes irodalmi alkotáshoz simul, helyesebben vele egy forrásból fakad, egy cél felé törekszik a zene, mely nemcsak a darab hangulatát kíséri, hanem azt minden jelenetnél ki is fejezi. A zenei rész, különösen annak hangszerelése oly óriási munka, hogy sokkal tágabb körű érvényesülést is megérdemelne.”²⁰

Nem kis elismerésnek számítanak a fenti megállapítások a zeneszerzői teljesítmény méltatása kapcsán, alkotásával követendő példát állított a muzsika iránt érdeklődő tanítványai elé is. Igaz, az előadások színrevitele nemcsak az irodalom és a zene iránt fogékony diákoknak jelentettek komoly lehetőségeket, hanem komplex módon hatottak az intézmény minden tanulójára. Olyan szellemi, művészeti alkotókörnyezet kialakulását eredményezték, ahol a gimnázium tanulói ösztönzést kaphattak gondolataik megmutatására, művészi ambícióik kibontakoztatására.

A darabok előadása, a felkészülésbe fektetett energia más területeken is jótékony nevelőhatást fejtett ki, amelyek közül az együttműködésre, a belső fegyelemre gyakorolt hatása külön is kiemelhető. Történelmünk jelentős mozzanatainak megelevenítése által nagymértékben segítette a nemzeti kultúra iránti fogékonyságot, táplálta hagyományaink megőrzésének fontosságát. Persze nem elhanyagolható a művészetek lélekemelő, egyfajta kikapcsolódást nyújtó hatása sem, ami az eredményes munka sikerében, a közönség elismerő visszajelzésében tükröződik.

Ennek a mozgalmas szellemi közegnek és nem kevésbé Tordai Ányos²¹ akkori önképzőköri tanárelnöknek köszönhető Remenyik Zsigmond felkarolása. Tordai irodalmi felfogásmódja lényegesen eltért az új irányzatoktól, inkább a konzervatív gondolkodásmód jellemezte. Véleménye szerint a nyugatosok nagyot vétkeznek a nemzeti szellem ellen, de mégis, azt a diákot, akiben a zseniális tehetség csíráit igen jól megérezte, teljes mértékben támogatta művészi ambícióiban, sőt „Muzsika” című színdarabját még pénzjutalomra is javasolta. (Nagy, 1993. 46. o.)

20 Idézi: Értesítő 1911/12. 107. o.

21 Az 1910-es évtől vezette az önképző kört Madarász Flóris után.

Remenyik mellett mindenképp meg kell említeni Palasovszky Ödön nevét, aki a későbbiekben az avantgárd színházi mozgalom egyik legkiemelkedőbb alkotójaként határozta meg a korabeli hazai művészeti gondolkodást. Hatodikos korától tanult Egerben, és már az iskolában töltött első napjaitól kezdve teljes aktivitással kapcsolódott be az önképzőkör munkájába, ahol hamarosan diákelnök lett. Szinte minden adandó alkalommal fellépett szavalatokkal, a gimnáziumi ünnepek rendszeres szónoka volt.²² Már ekkoriban büszkélkedhetett saját versekkel, amiket szintén gyakorta bemutatott a szélesebb közönségnek. Készített műfordításokat Schiller költeményeiből, Rákóczi verses pályaművet, katonadaggyűjteményt állított össze pályamunkaként, amivel díjat is nyert, de írt természettudományos értekezést a „*Nap, mint energiaforrás*” címen. Ezekből is látható, milyen sokoldalú, minden iránt érdeklődő, különösen aktív diák volt. Gondolkodása, világfelfogása már ekkor is jól érzékelhető módon eltért az intézményben általában megszokottaktól, nemkülönben akkori tanárelnökének nézeteitől. Ebben is rejlik Tordai Ányos szellemi, pedagógiai nagysága, hogy meglátta a tanítványokban rejlő nem hétköznapi tehetséget, és minden körülményt megteremtett ennek a tehetségnek a kibontakoztatására. (Nagy, 1993.)

Az I. világháború utáni új szellemi pezsgésben ismét számos, későbbiekben ismertté vált „művész- és tudóspalánta” emelkedik ki a Vitkovics önképzőkörben folyó tevékenység, és a mindig megújuló pedagógiai gondolkodás által. Ezek között a kiváló tanítványok közt találjuk Pataki Vidort, aki rendszeres műfordításaival vívott ki magának tiszteletet, amelyeket gyakran jutalmazott az értékelő grémium.²³

A gimnáziumban később tanárként is dolgozott több mint egy évtizeden keresztül (1925-38), amikor ismételen bekapcsolódott – igaz, már a másik oldalon – az önképzőkör munkájába. Következetes, alapos pedagógus volt, néha kissé szigorú is, de tanítványaiért mindent megtett, mindenkor kiállt értük. Egy alkalommal, mikor osztályát elmarasztalás érte, a tanári értekezleten a következő frappáns válasszal felelt a kollégáinak: „Hát nem tudom, mi bajuk a tanár uraknak az én osztályommal, mert mindig olyan az osztály, amilyen a tanár. Nálam soha nem pimaszok!” (Mozsgai, 2000. 22. o.) Amilyen szeretetet, támogatást, elismerést kapott diákkorában, azt igyekezett visszaadni tanítványainak is. (Kovács, 2009.)

A vizsgált időszak jelentős diákjai között találjuk Kapor Elemért, aki 1917-től 1925-ig folytatta tanulmányait a gimnáziumban. Aktív munkát végzett az önképzőkörben, ahol már igen korán megmutatkozott költői zsenialitása. Legfőbb támogatói közé tartozott Werner Adolf, későbbi zirci apát, aki hét

²² Értésítő 1915/16. 28. 58. o.

²³ Értésítő 1915/16. 29. o., 1916/17. 22. o.

évig magyartanára volt. Az önképzőköri tapasztalatok is sokban hozzájárultak ahhoz, hogy a későbbiekben az az *Egri Újságnak*, majd jogutódjának, az *Egernek* – a két háború között a város egyetlen létező sajtóorgánumának – lehetett a szerkesztője.²⁴

Mindenképp meg kell említeni a kiemelkedő diákok között Rajeczky Benjámin is, akinek későbbi munkásságában kitűnően egyesült a tudomány az irodalommal és a zenével. Egri tanulmányai az 1911-1920 közötti időszakra tehetők, ahol megszületett benne a döntés a ciszterci rendbe való belépésről. (Kerekes, 2001. 1. o.) Ekkor vette fel a Benjámin keresztnévet, az eredeti Ferenc helyett. A gimnáziumban kapott inspirációk irányították később arra a tudományos és művészeti területre, amelyeken munkásságával napjainkig meghatározza a magyar zenetörténetről, népzénéről, legfőképp a magyar gregorián zenéről alkotott gondolkodásunkat. Széles bölcséleti és zenei látóköre, szakmai felkészültsége miatt sokan polihisztorként emlékeznek rá.

Kitűnő tanáregyéniség volt, aki számos helyen adta át tudását az évtizedek alatt. Tanított az Innsbrucki Egyetemen gregorián vezénylést, a budapesti ciszterci Szent Imre Gimnáziumban 1945-ig, ahol kórusával nagy sikert ér el Bartók zenekar-kíséretes műveinek első interpretálásában, a Zeneakadémián pedig 1974-től paleográfiát, népzeneelméletet és népzenei bibliográfiát adott elő több, mint egy évtizeden át. (Csanda Mária, é.n.) Munkásságának eredményeit hosszasan sorolhatnánk, de jelen dolgozat terjedelmi korlátai ezt nem teszik lehetővé. Viszont jól látható a fenti rövid ismertetésből is, hogy milyen kiemelkedő értékkel bír az a tevékenység, amelyet munkásságával megteremtett. Azt az indítatást, amit kedves tanáraitól, diáktársaitól kapott, mélyen lelkében őrizte egész élete során.

Összegzés

Áttekintve az önképzőkör és a hozzá kapcsolható énekes színielőadások révén jól kiemelhető zenei tevékenységnek egyes elemeit, megállapítható, hogy a gimnázium életében, pedagógiai gyakorlatában rendkívül jelentős szerepet töltött be a két terület a vizsgált időszakban. Az irodalmi, a zenei, a tudományos szemléletformálás terén, de általában a kultúrához való viszonyulás tekintetében meghatározó, egy életre szóló indítatást kaptak az intézménybe járó diákok. Nemcsak a különösen figyelemre méltó teljesítményeket érdemes kiemelnünk a bemutatott időszakból, hanem legalább olyan értékkel bír az a sok-sok ifjú érdeklődő, pártoló, vagy aktív tagja az önképzőkörnek, színjátszó körnek, ének- és zenekarnak, akik – bár kevésbé látványosan –, de

24 Kapor Elemér: Egri Fehér/Fekete 2007. XIV. évf. 1. sz. 20. o. <http://www.ciszterciekegerben.hu/downloads/husvet2007.pdf> (letöltve: 2017. 10. 03.)

mégis valamilyen külső vagy belső indíttatás révén inspirációt kaptak a különböző művészeti ágak irányába. Az így megszerzett ismeretek, tapasztalatok és élmények hatására személyiségük egy életre szóló változáson ment keresztül, ami későbbi tevékenységükre is pozitívan kihatott. Az intézmény falain jelentősen túlmutató eredmények által pedig, amelyek mind a volt diákok, de nem kevésbé tanáraik értékteremtő munkájával jöttek létre, jelentősen formálták a tágabb környezet, sőt bizonyos mértékben a korabeli tudományos, művészeti és közgondolkodást is.

Irodalom

- Bárdos Kornél (1987): Eger zenéje 1687-1887. Akadémiai Kiadó, Budapest. 139-149.
- Ciszterci Rend Egri Katolikus Főgimnáziumának Értesítői 1852/53-1916/17.
- Csanda Mária (é. n.): Rajeczky Benjámin. http://lfze.hu/nagy-elodok/-/asset_publisher/HVHn5fqOrfp7/content/rajeczky-benjamin/10192
- Hervay Ferenc Levente (1991): A ciszterci rend története Magyarországon. In: Lékai Lajos: Ciszterciek: eszmény és valóság. Szt. István Társulat, Budapest. 470-493.
- Kapor Elemér (2007): Egri Fehér/Fekete. XIV. évf. 1. sz. 20. o. <http://www.ciszterciekegerben.hu/downloads/husvet2007.pdf>
- Kenyeres Ágnes (1994) főszerk.: Magyar életrajzi lexikon. Budapest. <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/index.html>
- Kerekes Károly OCiszt. (2001): Rajeczky Benjamin a szerzetestanár. Egy ciszterci tanítvány emlékei Béni Bácsiról. Egri Fehér/Fekete 2001. VIII. évf. 4. sz. 1-2. o. <http://www.ciszterciekegerben.hu/downloads/karacsony2001.pdf>
- Kovács László (2008): A zene helye és szerepe a Ciszterci Rend XIX. századi nevelési gyakorlatában - az Egri Főgimnázium tükrében. In: Sallai Éva (szerk.): Művészetek szerepe a személyiségfejlesztésben – Nemzetközi művészeti nevelési konferencia kiadványa. AVKF. Vác. 353-363.
- Kovács László (2013): Hagyománytisztelet és megújulás – az eszményi iskola ciszterci szemmel. In: Bábosik István (szerk): Az iskola optimalizálásának lehetőségei. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest. 245-253.
- Mészáros István (2000): A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon. Szent István Társulat. Budapest.
- Mozsgai József Tádé (2000): Ciszterciek Egerben. A Ciszterci Diákszövetség Egri Osztálya közreműködésével készült kiadás. Kézirat. Eger.

Nagy Béni (1914): Az egri Főgimnázium története. Eger.

Nagy Sándor (1993): Az Egri Vitkovics-Önképzőkör (1860-1948). In: Hevesi Napló, 1-2. sz. 41-50. o.

Szvorényi József (1853): Ékesszólástan. Eger.

Tanácskozmányi Jegyzőkönyvek. Heves Megyei Levéltár (HML.) VIII- 53/ 5; 10; 196.

ADRIENN TENGELY

ADULT EDUCATION ACTIVITY OF THE CATHOLIC DEVOTIONAL AND CHARITY ASSOCIATIONS IN PÉCS IN THE ERA OF DUALISM

A lot of elements of the adult education history in the era of dualism are still undiscovered; this is especially true for the activities of the churches, with which the research has scarcely dealt with. Beside the Catholic circles – which were established for a common education, beside boosting the Catholic social life – the devotional and charity associations accomplished not too small adult education activities in this period, though it is without doubt that its real flourishing could be done for the next period, for the years between the two world wars. But exactly therefore it is an important and exciting question to examine the roots and beginnings of such activities. (Kiss, 1999; Filla, Gruber, Hinzen and Jug, 1998; Juhász and Simándi, 2008; Gelencsér, w. y.)

In the era of dualism in Pécs the most significant group of the Catholic devotional associations were the Mary-congregations, their aim and task was to raise their members to a higher level of spiritual life and apostolate by practicing a deeper Marian devotion. There was a Mary-congregation in most of the secondary- and higher educational institutions of the town, but congregations were also established for some groups of the adult devotees, mainly for the members of the so-called genteel middle class. Beside these, other devotional associations functioned in the town: the Franciscan third order, the Honour Guard of the Holy Heart of Jesus formed for the honour of the heart of Jesus, the Association of Mary Girls for the poorer girls and many Rosary Associations. Beside these pure prayer meeting associations there were devotional associations created with a special aim, such as the Altar Society, aiding poor churches and spreading the honour of the Eucharism, and the Missionary Club of the Priests of the Pécs diocese, which carried out the organization of folk missions. (Tengely, 2014a.)

There were less Catholic charity associations in Pécs. The first such was the Saint Vince Club established in 1894, the members of which – only men – carried out personal care for the poor. Only twenty years later, in 1914 the somewhat similar organization of Catholic women was created, the Catholic Woman Protecting Association for supporting working women. But a big Catholic charity organization embracing the society of the whole town was only formed at the end of the era, in 1918, called the Pécs organization of the Social Mission Society, but its wide scale adult education activity was only unfolded in the following era. (Tengely, 2008.)

The associations introduced shortly above carried a really significant training activity in our era, in two directions: on the one hand they educated their own members, while on the other hand they carried out the education and teaching of outer persons. This activity was not accidental. The aim of the education of the members was on the one hand to make them more Christian, on the other hand – with getting them know the Catholic ideology as well as the practical training – to prepare them for the different future tasks, and finally, additionally, to widen the general knowledge of the members. The training and educating activity of the associations towards other persons mainly manifested in the work of the charity organizations, connected mainly to the care of the women with lower social situation, but to a lesser extent the devotional associations also took part in it. The aim of such functioning was the physical-spiritual raise of the cared ones by raising their religious feelings, ideological and literacy training (cf. Simándi, 2017).

The first aim of the training of the members: to deepen the personal religious life

The first and foremost basic aim of the training activity of the associations towards their members was to religiously educate the members, that is, to deepen their personal religious lives, generally through a defined religious element, for example by special honouring Virgin Mary in the Mary congregations and the Eucharism in the Altar Society. The primary means of this were the so-called spiritual speeches held by the priest leading the association at the common meetings, beside the private prayers, in these those means were appointed that help to defeat the sins and bad habits as well as to learn the suitable virtues. But the readings from different religious books also served the religious morality education at the association meetings, as well as the sermons held at the usual yearly retreats of the association meetings.

The second aim of the training of the members: the theoretical and practical preparation for future tasks

The second aim of the training of the members was to prepare them for future tasks. This, on the one hand, meant a theoretical training: members of the associations could get to know the Catholic interpretation of the different social, public, legal etc. questions and they could deepen their knowledge about Catholic religion. This mostly manifested in case of the most popular devotional associations of the era, the Mary congregations: these functioned as a kind of elite training, they wanted to educate the leaders of the future Catholic society from the members of the congregations: “illness of today’s era can be cured by the congregations, because they deepen religiosity in

the minds and create noble, clear minds and thus work on a setting up of a better society".¹ It was obvious that the religious and ideological training of the congregation members got an especially large emphasis; they had to better know the Catholic ideology, which they had to advertise later in their lives. The most significant means of this achieving this aim were the apologetic, social, scientific, literary etc. lectures held by the associations for their members, and these were held usually by famous experts, sometimes even the members themselves. The same aim was served by the readings in different religious topics and they were also similar in their formalities, as well as the debate evenings and in the congregation of the Bishopry's Teacher Training Institute even an apologetic section was created. These were usually followed by each other in rather casual periods, except the Mary congregation of the Bishopry's Law Lyceum which had systematic meetings every second week where a lecture, debate or reading was connected to the usual common prayer, since the aim of this congregation was "to nurse and develop the Catholic consciousness, to armour the Catholic lawyers against any attacks towards religion by holding lectures on religious studies and by religious worshipping to train practical Catholics with a living faith from them".² Topics of the lectures organized in the school year 1908-1909 by the Mary congregation of the Law Lyceum: István Késmárky: About the *Ne temere* papal bulla, J. Fájth: About the new syllabus, István Szentkirályi: About the recent attacks of German socialists against the Bible, István Komócsy: Alleged inferiority of Catholicism in the field of culture, István Késmárky: Legal nature of Hungarian church estates, Zs. Kápolnai: Correct principle of morality. The training activity of scientific and public life topics was mainly characteristic for boy and male associations, such kind of activity was at that time the privilege of men, while women's field was at most cultural and social life, this is shown by the systematic Monday afternoon cultural and social lectures and readings held in the Social Missionary Society's Female Club.

Members of some associations could also get to know practical knowledge connected directly to their future work. From these the most important was the so-called Social School of the Social Missionary Society, which worked as a real, organized adult education course in the autumn and winter of 1917 in the building of the Law Lyceum with the leading of Ferenc Faluhelyi, law academy teacher. The school wanted to give way for expert training for those members who felt themselves dedicated to social work and it wanted to educate an enthusiastic female group who would be ready to join then the Missionary Society of Pécs to be formed in the spring of 1918.

1 A pécsi kongregációk közös ünnepélye. In: Pécsi Katolikus Tudósító, 1921. 144-145. p.

2 A Pécsi Püspöki Joglyceum Évkönyve, 1909. 58. p.

The school consisted of two courses. The first was a patron course which gave an official patron qualification after passing the exam. This lasted for three weeks between 9th October and 3rd November, 1917, from 5-8 in the afternoon every day – except Thursdays. The price of the course was 2 crowns. The subjects were the followings, taught by the some of the elite of the intellectual life of Pécs: general ethics (István Sipos teology teacher), general national economics (Ernő Mihályffy university private teacher, retired, ordinary Academy of Law professor), general law (István Késmárky Academy of Law director, university private teacher), legal regulations valid in the crimes of the juveniles (Béla Bök royal tribunal presidential secretary), implementation of corrective education and prison sentence of the juveniles (István Balogh royal tribunal judge), childcare and patronage (Róbert Szieberth, supervising director of state elementary schools in Pécs), basic studies in criminology in particular the factors of child criminality (Ferenc Faluhelyi retired Academy of Law teacher), criminal psychology and criminal pedagogy with the most necessary general psychological elements (János Véték state teacher and patron officer).

The other course provided way for voluntary social workers to further training. This lasted for almost half a year, opposite the former “crash course”. In this case people could not enrol for the whole course, only for the certain subjects and those students who took an exam from the given subjects could get a certificate. These lectures were held between 7th November, 1917 and 25th April, 1918 every Wednesday and Thursday afternoon from 5 to 7, and its price was 2 crowns, similar to the former one. On the volunteers’ course somewhat other, more practical types of subjects were taught: religious education (Gábor Gere teology teacher), social ethics (Missionary sisters), sociology (Ferenc Vasváry university private teacher, retired ordinary Academy of Law teacher), psychology and pedagogy (János Ember royal superintendent), legal knowledge (István Késmárky Academy of Law director, university private teacher), family care (Károlyné dr. Szilassy), mother and baby care (Miklósné dr. Trinn, chairwoman of the a Mother-and Baby care Association of Pécs), youth care (Róbert Szieberth, supervising director of state elementary school of Pécs), public health (Ferenc Ludwig chief medical officer of Pécs), poor-relief (Antal Oberhammer police chief), national economy (Ernő Mihályffy university private teacher, retired ordinary Academy of Law teacher), writing and speaking in the service of social work (József Veigand state teacher), treatment with the protegees (Missionary sisters), technique of the association life (István Komócsy state main real school teacher, director of Emericanum). Beside the theoretical teaching the students took part also in practical training by visiting certain institutions.

Similar “preparing” aim was the entrance of Mary congregation of the Bishopry Teacher Training Institute into the Catholic National League. The

congregation members could thus obtain and study the publications of the National League, with the help of which they could better know the problems and needs of the people they cared for – the teachers did also androgological tasks then (Cf. Pethő, 1998) – and so they could better prepare for their future teaching professions. The Missionary Association of the Priests of the Pécs Diocese also tried to prepare its members to their tasks, that is, to organize and hold folk missions, for the sake of this the founder Ferenc Romaisz, priest of Baranyanádasd wrote and published three books giving help for holding folk missions. (Romaisz, 1899; Romaisz, 1906; Romaisz, w. y.)

The third aim of the training of the members: to enhance general knowledge

The associations tried to develop their members' general knowledge; this is well shown by the fact that in the case of many school congregations the good academic achievement was also a condition for entering, beside the exemplary and moral behaviour. This aim was mainly facilitated by the libraries of the associations, most of them had greater or lesser book collections. One of the first activities of the forming new associations was usually to establish a library containing at least some dozens of books, which was continuously broadened later. So for example, the library of the Teacher Training congregation of the Notre Dame order consisted of 230 volumes, one month after creating the association, these volumes were mainly donated, but new ones were also bought from money donation. The library of the Mary congregation of the Bishopry Teacher Training Institute was of similar size, which had 130 volumes in 1906, four years after its foundation, and one year later 164 volumes. Most probably the biggest files any association had were that of the library of the Franciscan third order: at its founding, in 1908 about 550, while twenty years later it had 1700 books. The Altar Society also had a significant book collection in the priory of the Notre Dame order. The libraries of the associations basically contained religious volumes, but you could find literary fictions and historical books, as well as travelogues. These works, however, were subject to strict consideration: if any of them turned out to have parts against religion or moral, so if it did not fit the spirituality of the associations, it was taken out of the collection of the library. Many different – devotional, social, cultural, youth and public life – Catholic journals also got into the libraries of the associations. The Mary Congregation, the official gazette of the congregations, was sent to every congregational library, the other journals showed the needs of the membership of the associations: for example the congregationists of the Law Lyceum, the young intellectual men could read the scientific and public Church Gazette and the Religio, while the congregation of the Teacher Training read the juvenile and female Catholic journals. (Cf. Tengely, 2014b.)

It also happened that the development of the general knowledge of the members was directly served by these associations: for example in the Female Club of the Social Missionary Association those who were interested could participate on English, German language, reciting and philosophic courses, but unfortunately, we have no detailed information about these.

A lot of associations provided other possibilities for self-training to their members. Almost all congregations had a choir, we even have information that there was a hundred-member choir from the members of the male congregations of Pécs, or at least sometimes it met. The third order suggested straight to its younger members to join the choir of the order, if their voice is good for it. The association often organized theatre performances and afternoon tea programmes, too – usually at the occasion of some holidays or with charitable aim –, where those members who felt like acting could recite poems, sing or play music. But in the congregation of the Outer Civic School of the Notre Dame order had not only occasional possibilities for the members to show their knowledge: here so-called “Self-training sessions” were held especially with self-training nature, where those members who felt literary or artistic talent in themselves could get a half-an-hour performance once a month. The congregation of the Bishopry Teacher Training Institute supported similarly the literary ambitions of its members: for example in 1908, on the occasion of the 50-year jubilee of the appearance of Virgin Mary in Lourdes a literary competition was invited.

The first aim of the training of the people cared: to enhance religiosity

The first and foremost aim of the training activity of the associations towards others – as in the case of the members – was to clear and deepen the faith and moral lives of the cared ones. This meant the Catholic spiritual education of adults, which was appointed as the main aim of Catholic associations even by Pope Leo XIII in his circular letter *Rerum Novarum* starting a big-scale Catholic social work: „... we have mainly to regard the religious-moral perfection and the associations have to be organized mainly on the basis of this (...) the association work has to start from God and has to provide a distinguished importance to religious training so that every member know his duties towards God well, that is what to believe, to hope from eternal life and how to direct his whole life towards it”. (XIII. Leó, 1931. 57-58. p.) The most efficient method of this was the personal spiritual care, that is, the members of the associations tried with confidential talks to educate the people they cared for to live a deepened religious life. This method was the most characteristic for the Saint Vince Club, which stood out exactly with this personal service from the other charitable associations, but similar methods were used by the members of the Social Missionary Association, too.

Another means of the creation of a deepened spiritual life was the holding of sermons, which was mainly connected to the Missionary Association of the Priests of Pécs diocese. This association was created from the members of the clergy specifically for the purpose to organize folk missions for the devotees, that is, spiritual practices about sermons on different topics, lasting for several days. The first mission of the association was held in Regöly between 11th and 18th March, 1900, during which fifteen sermons were held for adults and two for children. The folk mission was really successful, the church was crowded during the whole time and a lot of people went to the sacraments. In the coming years in the diocese similar missions were held in many places, everywhere achieving nice results.

A somewhat similar method was used for the sake of this aim by the Female Circle of the Catholic Woman Protecting Association, too, where a short sermon was held every Sunday afternoon for the maidservants, working women and apprentice girls before the different entertaining programmes.

The second aim of the training of the people cared: to spread the Catholic ideology

The other aim of the adult education activity of the associations towards the society was to spread and strengthen the Catholic ideology, as well as, in conjunction with this, to repel the opposite, mainly sociodemocratic trends. The call for this task was also included in the *Rerum Novarum*: „The members [see. the people cared] must be strengthened with special care against the different dangers of (...) fashionable fallacies” – Pope Leo XIII wrote. (XIII. Leó, 1931. 58. p.) In our country this was connected with the so-called Catholic renaissance unfolding in these years, after the 1894-95 church policy fights, when the need to propagate Catholicism emerged with elemental force from the Catholic society. The primary means of this was the support of the Catholic press and the spreading and popularization of such journals. In this activity both the charity and the devotional associations largely took part: almost all congregation had a press section, and the charity associations did not miss to provide their cared ones with Catholic press products, either, the regulations of some male congregations obliged their members to demand for Catholic journals at public places – restaurants, train stations – thus getting more and more members of society to know their ideology. Members of the female congregations could naturally not do it; they found other ways to teach the ideology for the adults: Catholic journals that were already read were collected and given to patients of hospitals, and they also collected subscribers for different Catholic journals. (Cf. Klestenitz, 2008.)

The third aim of the training of the people cared: to enhance general knowledge

The third training activity aim of the associations towards others was to enhance the knowledge of the people cared. But this meant something else as in the case of the members: while there the usually educated members of the associations got a broadened literary, scientific etc. knowledge, in case of the cared people it was mainly a kind of enlightening connected to certain practical things – such as childcare, common diseases, alcoholism – through which the aim was to improve the financial and social situation of the poorer social classes and to enhance their standard of living. This was mainly connected to the work of the charity associations and within them the Catholic Woman Protecting Association. The Woman Protecting Association regularly held enlightening lectures in the sections of poor girls and women, in the Catholic Mothers' Association and in the Female Circle. These included different practical topics – for example raising children –, connected to certain entertaining activities – games, listening to music etc. – which were many times supplemented by projection for the sake of better understanding and definitely for getting more attention. But for the request of the Woman Protecting Association mothers were visited by nurses in their homes, and they gave advice on how to care children. The devotional associations slightly also took their part from this field of adult education, through their libraries mentioned above: they could be used by persons not belonging to their membership, and this was preferentially done according to the sources.

Conclusion

On the basis of the above we can claim that the Catholic devotional and charity associations carried out not at all negligible adult education and public education activity in the era of dualism, which has been neglected by researches so far. But the example of Pécs refers to the fact that the nation-wide research of the topic would enrich our knowledge about the history of the Hungarian adult education with a lot of valuable novelties.

Archival sources

Hungarian Franciscan Archives VI. 4. 13. "A pécsi III-ad Rend könyvtárának létesítése" title documents

Pécs Episcopal Archives No. 1366/1914; 1555/1916; 2980/1916; 3504/1917

Journal sources

- 1575 tagja van a Pécsi és Pécssegyházmegyei Mária-Kongregációknak. *Pécsi Katolikus Tudósító*. 1926-1927. 10. i. 6.
- A hitbuzgalmi és karitatív egyesületek Pécssett. *Pécsi Katolikus Tudósító*. 1926-1927. 8-9. i. 6.
- A jogakadémiai hallgatók Mária-kongregációja. *Pécsi Katolikus Tudósító*. 1922. 1. i. 35.
- A pécsi kongregációk közös ünnepélye. In: *Pécsi Katolikus Tudósító*. 1921. 9-10. i. 144-145.
- A Pécsi Központi Oltáregylet fennállásának 40-ik évfordulója. *Pécsi Katolikus Tudósító*. 1940. 2. i. 1.
- A pécsi Oltáregyesület munkája. *Pécsi Katolikus Tudósító*. 1927-1928. 2. i. 6.
- A pécsi Szent Vince egylet. *Pécsi Katolikus Tudósító*. 1922. 3. i. 53.
- A szoc. missziótársulat pécssegyházmegyei működése. *Pécsi Katolikus Tudósító*. 1928. 2. i. 24.
- A Szociális Missziótársulat. *Pécsi Katolikus Tudósító*. 1921. 5. i. 15.
- Az Oltáregylet köréből. *Pécsi Katolikus Tudósító*. 1922. 4. i. 74.
- Az Urinők Mária Kongregációjának 25 éves jubileuma. *Pécsi Katolikus Tudósító*. 1931. 12. i. 6.
- Bencze, László (1921): A világi férfiak apostolkodása – a Szent Vince Egylet. *Pécsi Katolikus Tudósító*. 7. i. 19.
- Kongregációi élet Pécssett. *Pécsi Katolikus Tudósító*. 1925. 2. i. 5-6.
- Leányalkalmazottak kongregációja. *Pécsi Katolikus Tudósító*. 1922. 7-8. i. 134.
- Leányalkalmazottak Mária-kongregációja. *Pécsi Katolikus Tudósító*. 1922. 3. i. 54.
- P. Juvenál (1931): Szent Ferenc III. rendjének működése. *Pécsi Katolikus Tudósító*. 1931. 5. i. 5-6.
- Sipos, István (1922): Az oltáregylet. *Pécsi Katolikus Tudósító*. 1. i. 27-28.
- Szent Ágnes Mária-kongregáció. *Pécsi Katolikus Tudósító*. 1931. 4. i. 5.
- Trippammer, Károlyné (1921): A Szociális Missziótársulat pécsi szervezetének működése 1918-1921. *Pécsi Katolikus Tudósító*. 9-10. i. 134-135.

Other sources

- A "Jó Tanács Anyjá"-ról nevezett Pécsi "Urak Kongregációjá"-nak ájtatossági kézikönyve (1933). Pécs.
- A "Miasszonyunkról" nevezett nőzárdában a Szeplőtelenül fogantatott Boldogságos Szent Szűz Czíme, Szent Imre herceg és magyarországi bold. Margit védnöksége alatt álló Mária Kongregáció szabályai (1902). Pécs.

- A Boldogságos Szent Szűz Szeplőtelen Fogantatásáról elnevezett Pécsi Püspöki Tanítóképző-Intézettel kapcsolatos Mária-kongregációnak szabályai* (1903). Pécs.
- A Ciszterci rend pécsi róm. kath. Nagy Lajos-Főgimnáziumának értesítői*. Pécs.
- A Jézus-társasága vezetése alatt álló pécsi Pius-alapítványi kath. főgimnázium értesítői*. Pécs
- A Miasszonyunkról nevezett pécsi nőzárda nevelő- és tanintézetének értesítői*. Pécs.
- A Pécsi Állami Főreáliskola értesítői*. Pécs.
- A Pécsi Püspöki Joglyceum évkönyvei*. Pécs.
- A Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet értesítői*. Pécs.
- A pécsi Szent Ferenc III. rendjének szabályai* (1926). Pécs.
- A Pécsi Uri Nők Mária-Kongregációjának szabályai* (1931). Pécs.
- A Szociális Missziótársulat pécsi szociális iskolájának tanterve az 1917/18. tanévre* (1917). Pécs.
- A Szociális Missziótársulat rövid ismertetése* (1917). Budapest.
- Assiszi Szent Ferenc pécsi III. rendjének könyvtárjegyzéke* (1928). Pécs.
- Az Erősség Tornyáról elnevezett Pécsi Állami Főreáliskola ifjúságának Mária Kongregációja* (1908). Pécs.
- Bangha, Béla (1911): *Mi a Kongregáció?* Budapest.
- Bús, Jakab (1907): *Kalauz a Mária-kongregációk számára*. Stephaneum Nyomda, Budapest.
- Makay, Lajos (1910): *A Budapesti Középponti Oltáregyesület félszázados története 1859-1909*. Budapest.
- Mária-kongregációk ájtatosságai és szabályai* (1932). Budapest.
- Mihalovics, Zsigmond (1942): *A világi apostolkodás kézikönyve*. Szent István Társulat, Budapest.
- Mohl, Antal (1898): *A Mária-kongregációk története. Különös tekintettel hazánkra*. Győr.
- Pécsi Úrinők Mária-Kongregációjának könyvtárjegyzéke* (1941). Pécs.
- Romaisz, Ferenc (1899): *A népmissiók kézikönyve. A világi papság által vezetett missiók számára*. Pécs.
- Romaisz, Ferenc (1906): *A Pécsegyházmegyei Világi Papok Missiók Egyletének története és tanulságai 1899-1906*. Pécs.
- Romaisz, Ferenc (Without year): *Ötven missiók szent beszéd*. Pécs.
- Szentkirályi, István (1908): *A pécsi Notre-Dame Nőzárda és iskolái*. Pécsi Notre-Dame Nőzárda, Pécs.
- XIII. Leó pápa apostoli körlevele a munkások helyzetéről (Rerum Novarum)* (1931). Szent István Társulat, Budapest.

Literature

- Filla, Wilhelm, Gruber, Elke, Hinzen, Heribert and Jug, Jurij (eds.) (1998): *A felnőttképzés története Közép-Európában. A felvilágosodástól a II. világháborúig*. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája. Budapest.
- Gelencsér, Katalin (w. y.): A művelődés, az öntevékeny közösségi művelődés formái és funkciói Magyarországon. In: Gelencsér, B. Katalin (ed.): *Művelődéstörténet II. Magyar Művelődési Intézet – Mikszáth Kiadó*. Budapest. 674-702.
- Juhász, Erika and Simándi, Szilvia (2008): Aus der Geschichte der ungarischen Erwachsenenbildung. In: Sári, Mihály-Huszár, Zoltán-Várnagy, Péter and Zalay, Szabolcs (eds.): *Regionalisierung – Internationalisierung*. Universität Pécs. Pécs. 227-237.
- Kiss, T. Tamás (1999): Felnőttoktatás-történet Magyarországon. *Educatio*. 8. 1. 3-13.
- Klestenitz, Tibor (2008): A Mária kongregációk és a sajtókérdés a dualizmus korában. *Magyar Egyháztörténeti Vázlatok*. 17. 3-4. i. 83-100.
- Pethő, László (1998): Arcképek a magyar felnőttoktatás „hőskorából” és félmúltjából. In: Maróti, Andor, Rubovszky, Kálmán and Sári, Mihály (eds.): *A magyar felnőttoktatás története*. Magyar Művelődési Intézet and Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke and Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszék and Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete. Budapest. 211-213.
- Simándi, Szilvia (2017): Középpontban a közösség és a tanulás. *Létünk*. 3. 57-67.
- Tengely, Adrienn (2008): A katolikus egyesületek 1845 és 1950 között. In: Sümegi József (ed.): *A Pécsi Egyházmegye ezer éve*. Fény Kft. Pécs. 178-184.
- Tengely, Adrienn (2014a): A katolikus hitbuzgalmi társulatok Pécsett a dualizmus korában. In: Barna, Gábor and Povedák, Kinga (eds): *Lelkiségek, lelkeségi mozgalmak Magyarországon és Kelet-Közép-Európában*. SzTE BTK Néprajzi és Kulturális Antropológiai Tanszék. Szeged. 115-128.
- Tengely, Adrienn (2014b): „A jó könyv – levél a jó Istentől”. A katolikus hitbuzgalmi társulati könyvtárak a 20. század első felében Pécsett. In: Kerekes, Imre (ed.): *Ötöröny vonzásában*. Csorba Győző Könyvtár. Pécs. 116-126.

CZÓK BRIGITTA

„BELSŐ SZOBÁK” HANGJAI: KOREAI NŐK SZEREPE ÉS OKTATÁSA A 19-20. SZÁZAD FORDULÓJÁTÓL 1945-IG

*„Azon az úton, ahol a nők járnak,
A férfiak kerülő ösvényre térnek;
Azon az úton, ahol a férfiak haladnak át,*

A nők kitérő ösvényre mennek,

Ha az úton járó nem a férjed, vagy feleséged,

Soha ne kérdezd meg a nevét.”

Chöng Ch'öl, "Hunmin-ga"
a tanulság éneke (Pettid, 2011:49)

Korea és a nők kutatása

Amikor elmélyülünk a neveléstörténeti munkákban, az 1970-es évekig csak elvétve találunk információkat a nők neveléséről, ám ez az évtized világszerte magával hozott egy új irányzatot is: történeti kutatásokat a nők szemszögéből. Magyarországon az elmúlt évtizedektől találunk jelentősebb, összegző szakirodalmi forrásokat (Pl.: Pukánszky, 2006; Kéri, 2008), amelyekben Kéri Katalin is rámutat arra Pető Andreát idézve, hogy egyrészt fontos elválasztani a nőkről való történetírást a feminista irányzatoktól, másrészt nehéz általánosságban íródott monográfiákat találni a különböző országok, irányzatok, módszerek miatt. (Kéri, 2008.7. o.)

Ezen munkák részletes ismertetése helyett az ázsiai gender vagy nőkutatásokra hívom fel a figyelmet, ahol a fentebb említett variabilitás itt is észrevehető egészen a női biológusoktól az üzleti menedzsmentig. Az Asian Association of Women's Studies (AAWS) fórumot és társaságot 2007-ben különböző ázsiai régiókból származó feminista tudósok hozták létre azzal a szándékkal, hogy intézményi háttérrel adjanak a női oktatás és kutatás újabb ötleteinek, a különböző kutatóközpontok, érdeklődők nőkről való tudományos párbeszédének, illetve hogy a közös problémák „kifelé” való

kommunikációját támogassák.¹ Érdekes megfigyelni, hogy a társaság nagyobb eseményeit mindig a koreai bizottságok támogatják, és a tagok több mint fele koreai kutatónő, aminek az az oka, hogy a koreai mozgalmak már az 1970-es években utat törtek a nemzetközivé válásban. (Yoon, 1979.) Az Ewha Womans University több gender, illetve nőkutató intézménnyel büszkélkedik, ugyanis 1977-ben ez az egyetem merte elindítani a „feminista” programokat a nők státuszának javításaként.² 1984-ben megalakult a Korean Association of Women’s Studies (KAWS) az első koreai női akademikusok társaságaként. A Korean Women’s Development Institute (KWDI) és az The Asian Center for Women’s Studies (ACWS) létrehozásával pedig először országos, majd nemzetközi szintre is kilépett a nők egyenjogúsításáért az 1990-es években, viszont a National Research Foundation of Korea csak 2005-ben emelte tagjai közé a társaságot, hogy a női kutatók is részt vehessenek a nemzeti projektek megpályázásában. 2015-re pedig elérték azt is, hogy a „*Modernné válás*” projekt hangjai között a női oral history kutatásmódszertan elfogadásával feminista perspektívából is újraértelmezzék a Dél-Koreában lezajló változásokat.³

Napjainkban a Koreai-félsziget állapota sok tudós gondolatait megmozgatja. Legtöbben a megosztottság politikai, gazdasági vetületét mérik fel, míg mások Észak és Dél, avagy inkább az egységes Korea létrejöttének lehetőségeit modellezik. A kutatások másik oldalát a koreai történelem, nyelvészet és irodalom, művészet, egészségügy, sport teszik ki, bár ezeket a forrásokat igencsak óvatosan kell kezelni.⁴ Drjernovszky Zsófia Dél Korea tegnap és ma... című tanulmányában meg is említi, hogy „Bár gazdasági, politikai életéről, történelméről sokat tudhat a nyugati világ, a koreaiakat, az ott élő embereket igen kevésbé ismerjük.” (Drjernovszky, é.n.) Az előbb felvázolt pionír vállalkozásokból is látható, hogy Ázsiában, pontosabban Dél-Koreában mennyire összefonódnak a gender kutatások a feminista mozgalmakkal. Habár látszólag ezen országok foglalkoznak a nők ügyeivel és státuszával, Yoon tanulmányában több okot is felsorol, melyek ennek pont az ellenkezőjét mutatják be, paradox szituációkat teremtve. Állítása szerint a koreai férfiuralmú kormány (mai napig is csak 16% a nők aránya a parlamentben) tudatosan nyomta el a nőket és „csak” fejlesztették őket, de képességeiket sokszor alantas (prostituáció) és degradáló munkában engedték használni. Ráadásul a nők fizetése ekkor a férfiak fizetésének 30%-ra volt. (Yoon, 1977. 44. o.) Ennél már csak

1 Asian Association of Women’s Studies (AAWS) weblapja: <http://www.aaws07.org/about02.htm>

2 Ewha Womans University weblapja: http://www.ewha.ac.kr/mbs/ewhaen/subview.jsp?id=ewhaen_040301010800

3 Uo.

4 Magyarul lásd Csoma Mózes és Osváth Gábor munkásságát, illetve a Földi Attila szerkesztette Koreanisztikai bibliográfiát (2013).

a koreai falusi nők helyzete volt rosszabb, ahol a kemény fizikai munka és egyéb nyomorgás mellett a férj rokoni hierarchiájának is meg kellett felelni, így méltán nevezte ezt a réteget „Negyedik Világnak”, ami még a fejlődő országoktól is fejletlenebb és alulértékelt réteget jelentett. (Yoon, 1977.)

Mindezen közelmúltbeli helyzetek és problémák felvillantása az európai ember számára teljesen idegen kulturális különbségekből és történeti háttérből fakadnak, és sajátos rendszerbe illeszthetőek. Két nagyobb különbség releváns a témánk szempontjából: egyrészt a kulturális pszichológiai kutatások is rámutatnak, hogy az ázsiai emberek társadalmilag függő csoportokból állnak, egymásra vannak utalva és nem lehet individuumok tömegeként értelmezni. (Pl.: Matsumoto, 1996, 1999; Kitayama és Markus, 1995.) Másrészt a keleti történetírás a történelmi eseményeket mindig úgy alkotja, hogy abból tanulságokat lehessen kikövetkeztetni (Salát, 2000), ezért a fennmaradt forrásokat ennek tudatában és a napjaink jelenségeinek elemeivel összevetve kell elemezni.

Az „erényes”⁵ nő oktatása

Drjenovszky szerint Korea tipikusan azok közé a kelet-ázsiai országok közé tartozik, melyek családi szerkezetét, filozófiáját és értékrendjét a konfucianus ideológia határozta meg (Drjenovszky, é.n.) melynek elterjedése a 14-15. századra tehető, amikor Koreában a Csoszon⁶ dinasztia uralkodott. Maga az ideológia nem vallásként volt jelen a koreai társadalomban, hanem annak egyes elemeiből alakultak ki a rítusok (pl.: ősök tiszteletének ünnepe: a Csesza). Annak ellenére, hogy a buddhizmus és az ősi sámánizmus fontos szerepet játszott a közemberek életében, a törvényhozásban és a tudós, tisztviselő körökben próbálták minimalizálni e világnézetek befolyását. Yoon ezt az ősi sámánnőkkel és jósló papnőkkel hozza párhuzamba, akik a Csoszon dinasztia előtt nagy hatalommal és tekintéllyel rendelkeztek, ezáltal a társadalmat matriarchális leszármazás alapján szervezték. Később a konfucianizmus megerősödésével a női vezetők elvesztették státuszukat, kirívókká és „erény nélkülivé” váltak. (Yoon, 1979.)

5 Azon fogalmakat, amelyeket a keleti filozófiából, a távol-keleti gondolkodásmódból vagy koreai, kínai forrásokból ismerek, idézőjelbe tettem és dőlt betűvel jelöltem, ugyanis annak ellenére, hogy van magyar fordítása, nem azt kell érteni alatta, amiként a „nyugati” gondolkodásmód értelmezi.

6 A dolgozatban a koreai neveket a magyar átírás szerint használom. A Csoszon dinasztia 1392-1910-ig uralkodott és a neo-konfucianizmust tette meg az államszervezés alapjává, így hosszú évszázadokra meghatározta a koreaiak életmódját.

A konfucianizmus a társadalmi kapcsolatokra helyezi a hangsúlyt, és Beszélgetések és mondásokban⁷ taglalt fogalmak az ember kötelességeit sorakoztatják fel (pl.: „igazságosság”, „az emberség”, „másokkal szembeni lelkiismeretesség”, „önzetlenség”).⁸ Bár több koreai tudós a modernizáció gátjának vélte ezt az eszmét, mégis vannak elemei, amelyek a modern világban is helyt állnak (pl.: kemény munkához való jó hozzáállás, egymás iránti tisztelet stb.) A konfucianizmus gyökere az ókori kínai családrendszerben lelhető fel, ahol ez az egész kínai társadalmi rendet jelentette. Az öt hagyományos társadalmi kötelék (uralkodó–alattvaló, apa–fiú, báty–öcs, férj–feleség, barát–barát) közül három a családhoz tartozik. (Fung Yu-lan, 2003. 48. o.). A 19. századra a klasszikusok közül a Három Kötelék (vagy viszonyulás) hatotta át a társadalom minden szintjét, harmóniát és rendet teremtve, aminek megbontása a teljes megvetést és kizárást vonta maga után. Eszerint ahogyan az alattvaló hűséges az uralkodóhoz, úgy a gyermek engedelmes a szüleinek és ekképpen a feleség „erényes” (hűséges, engedelmes, tiszta, erős) a férjéhez.

Ebből kifolyólag a konfucianizmus erősen a patriarchális rendet állítja középpontba, ezért az oktatási munkák kiemelten a hierarchikus rendhez való alkalmazkodással, viselkedéssel foglalkoztak. Tehát ebben a rendszerben mindenkinek megvolt a társadalom által szabott helye, ami a nők esetében a férjéhez hű feleséget és a férj rokonságát fiúgyermekkel megáldó anya szerepét jelentette. (Salát, 2000.) A Csozon-dinasztia alatt a koreai királyságot sorozatos japán és kínai támadások, megszállások érték, ezért ezekkel a szilárd nézetekkel különböztette meg magát a „gonosz, mocskos ellenségtől.” Ezekben a nehéz időkben leginkább a koreai nők voltak nagy nyomás alatt, mert az „erény” mindenek felé emelkedő dichotómiává vált és meghatározta a nő értékeségét. Így ha egy nőt megerőszakoltak, vagy pusztán csak elraboltak, majd visszaküldték, „mocskossá, koszoszá” vált, azaz nem volt méltó az „erény” viselésére. Ezért a közössége nem fogadta be és szégyenné vált, hiába öngyilkosságot követett el. (Pettid, 2011.)

Nagyobb súlya volt, ha mindez egy *yangban* (arisztokrata tudóscsalád) nővel esett meg, ezért a szégyen elkerülésére „magasztos öngyilkosságot” hajtottak végre már a közeledő ellenséges csapatok láttán, így azok nem mocskolhatták be őket. Számos történet maradt fenn királyi rendeletekben, amelyek a „magasztos, erényes” nők dicső tetteinek megjutalmazásáról szólnak: kapuk, sztelék és oszlopok építését rendelték el és életüket a lányiskolákban kötelező memoriterként írták elő.

7 Konfuciusz tanításainak szöveggyűjteménye. Magyarul Tőkei Ferenc fordításában érhető el.

8 Vö. Fung Yu-lan, 2003. 72-74.o.

A közrendű lányiskolák megjelenése már jóval a 19. század előtt jelen voltak, ami alapvető ismeretek (koreai írás és olvasás) és a ház körüli teendők sikeres elsajátításának helyszíne volt. Ellenben a yangban hölgyek szigorúan otthon tanultak idősebb és rangban felettük álló „nővérektől”⁹, ami szofisztikált beszédet, filozófiát, kínai és koreai írás-olvasást, illetve a művészeteket jelentette. A nemek szerinti elkülönülés nemcsak az oktatásban, hanem az élet többi területén is megfigyelhető volt. Például házon belül a legzártabb helyen külön női lakónegyedekben, úgynevezett „belső szobákban” (ane phang) nőttek fel, sőt még az esküvőt ünneplő násznép is megosztva ünnepelt, hogy a szigorú elvárások és etikett alól szabadabban szórakozhassanak.¹⁰

Maguk a tudós emberek is úgy gondolták, hogy „erény” elsajátítása csak nevelés által lehetséges, ugyanakkor látták annak túlságosan idealizált voltát. Ezért később némi engedmény született, így filozófiai könyvek mellett a női lakosztályok úrnői figyelmeztetéseket, tanításokat írhattak három nagyobb témában: lányok élete a gyerekkortól házasságig, nők élete a házasság után és „útmutató” más lányának oktatásához. A szabálygyűjtemények minden gyakorlati dolgot lefedtek (hogyan szolgáljanak fel mások szüleinek, hogyan lehet jól alkudozni a piacon, vagy milyen imát kell mondani a férj őseinek tiszteletéhez).

Az yangban lányok nevelésének másik módszere a táblajátékok használata volt, „ami konfuciánus értékkel tölti el a hölgyeket a zenehallgatás és hangos nevetés mellett.” (Pettid, 2011. 63. o.) Az egyik ilyen híres játék az „Útmutató a belső szobák női viselkedéséről”, ahol a táblán különböző „erénytelen” női alakok (a kéjsóvár, házasságtörő, „tiszteletlen” nő) között kellett eljutni a tábla közepén felállított erényességéről híres nők „otthonába”, megszerezve a kevésbé figyelmes játékosok jelét. A játékosok célja a számukra példaképnek tekintett viselkedés „otthonának” megszerzése, így válhatt valakiből „bölc” anya, odaadó feleség stb., ami Pettid szerint konfuciánus „érzésekkel” töltötte el a hölgyeket. (Pettid, 2011.)

Ezenkívül még „szakácskönyvek” álltak oktatási anyagként a hölgyek számára (pl.: „Ízletes ételek előkészítésének módszere”), amely nem pusztán receptekből és ételek felszolgálásának módjáról, hanem a hozzájuk fűzött konfuciánus „elmélgedésekből, üzenetekből” is álltak, ezáltal tudta egy nő

9 A koreai nyelv minden egyes rokonsági fogalmat meg tud különböztetni a beszélő neméhez igazodva, és a név tiszteletben tartása végett e fogalmakat az egész társadalomra kiterjeszti, s nem feltétlenül jelent vérszerinti kapcsolatot. Ugyanis az ember pusztán személynéven való megszólítása vagy említése elfogadhatatlan és a legtiszteltlenebb cselekedetnek számít(ott). (Czók, 2014; Osváth, 2008.)

10 Ebből adódik, hogy a koreaiul a feleséget a „belső ember”, „az, aki benn/belül van” (ane) szó jelöli.

kreatívan kifejezni önmagát mások felé. Ezeket a „magán” tankönyveket sokszor másolás útján terjesztették, amihez minden másoló magától értendőően hozzátette a maga tapasztalatait.

A „*belső szobákban*” élő úrinők egyik kedvelt tevékenysége azonban ezenkívül a lakónegyedekről szóló fiktív regények írása és olvasása volt, amelyet a férfiak nagy problémának tartottak, mert szerintük az ilyen művek „rossz hajlamokat” hoznak elő az „erényesség” elmélyülése helyett. Valójában mielőtt azt hinnénk, hogy a koreai nők feltétlen engedelmességgel és kritika nélküli elfogadással tekintettek minden férfiak által írt konfuciánus műre, inkább a nők ezeket a könyveket arra használták, hogy megteremtsék a saját területet, ahol senkinek sem kellett a férfiak alá rendelődnie. Ezáltal a „*belső szobák*” házon belül önálló és csak nők számára felhatalmazott terekké váltak, ahol élénk alkotói élet folyt, melyben kifejezték minden ellenállásukat és frusztrációjukat a fennálló rendszerrel szemben. (Pettid, 2011.) A 19. századra ezért is válhattak a „*belső szobák*” a kereszténység terjedésének bázisaivá, ahol néha még az üldözött misszionáriusok és papok is évekig élhettek, mielőtt megtalálták őket, ugyanis férfiaknak még belépni is tilos volt ezekbe a terekbe.¹¹ A továbbiakban néhány híres protestáns misszionáriusnő tevékenységén keresztül mutatom be, hogy miként kerültek ki a koreai nők ezekből a terekből a „*modern, nyugati*” iskola falai közé.

„Furcsa nyugati tudomány” szivárog a női lakónegyedekből

Grayson (2006) *A Quarter-Millennium of Christianity in Korea* tanulmányában öt nagyobb időszakot vizsgál, amikor a koreai keresztényeknek kemény kihívásokban volt része a tanok terjedésekor, míg Park (2007) a 20. századi evangelikál¹², vagy „szentségmozgalmak” a félszigeten való meghonosodását részletezi cikkében. E két tanulmány 1940-es évekig tartó időszakaszait vetem egybe Clark (2006) kutatásával, amit a *Mothers, Daughters, Bibliewomen, and Sisters: An Account of „Women’s Work” in the Korea Mission Field* keretei között fogalmazott meg.

11 G. Ledyard az egyik híres kereszténnyé vált koreai arisztokrata nő, Kollumba Kang Wansuk életét dolgozza fel, hogy miként patronálta és védte a Kínából érkező szerzeteseket és papokat. (Ledyard, 2006.)

12 Aszó az angol „evangelical” jelzőből ered, amit Fabinyi Tibor (2012) vizsgál a Mi is az evangéliumi kereszténység, avagy az evangelikalizmus? című tanulmányában. Magyarra fordítva evangelikálként nem annyira ismert, mivel könnyen összekeverhető az evangélikusokkal, ezért evangéliumi kereszténységként terjedt el. Koreában az evangéliumi mozgalmak a harmadik legnagyobb felekezetként ismertek és a missziók hazánkban is elterjedtek, nemcsak a koreaiakon keresztül.

A protestantizmus elterjedése és megerősödése a Koreai-félszigeten a 19. század végére tehető, amikor amerikai és kanadai presbiteriánus misszionáriusok érkeztek az akkor még zárkózottságáról híres királyságba és kórházakat, bibliaiskolákat hoztak létre. Az első koreai nyelvű Újszövetség is egy presbiteriánushoz, John Ross nevéhez fűződik, aki Mandzsúriában néhány koreai tudóssal lefordította az addig csak kínai nyelven elérhető írásokat, ami nagy hatással bírt a koreai lakosságra. Ugyanis az érkezésük előtt a Kínából jövő jezsuiták arisztokrata és tudós körökben hirdették tanaikat és „*furcsa nyugati tudományként*” tartották számon. Ám az a hit, hogy minden ember egyenlő az Isten atyasaága alatt, és van remény egy jobb életre, az alsóbb osztályok körében is a kereszténység széles körű elterjedéshez vezetett. (Grayson, 2006.) A koreai egyház jellegzetes tulajdonsága már ekkor megnyilvánult: a megtért koreaiak saját népük felé kezdtek evangelizálni. Ekkortól a létrehozott kiadók ontották a keresztény témájú irodalmi könyveket, szótárakat és bibliai kézikönyveket, ami a protestáns megtértek számát napról napra növelte.

Ugyan fentebb említettem, hogy a női lakosztályok váltak később keresztény bázisokká, azonban korántsem nyíltak meg olyan könnyen a kezdetben csak férfi misszionáriusok számára, akik orvosként érkeztek meg a félszigetre. A nemi különbségek miatt férfi orvos soha nem vizsgálhatott meg közvetlenül egy *yangban* nőt, hanem egy függönnyel elválasztott szobában adott utasításokat a beteget ápoló hölgyeknek. Később ezen úgy próbáltak változtatni, hogy „*kiszengeket*” (társalkodónők, a japán gésákhoz hasonlóan) képeztek ki nővéreknek, mivel őket könnyebben el lehetett érni. Az amerikaiak úgy gondolták, ha női orvosokat képeznek ki, talán nagyobb eséllyel vizsgálhatják meg az arisztokratákat, de a koreai nők nehezen tudták befogadni az egyedülálló orvosnőket, mert az ő fejükben ilyen női szerep sohasem létezett. A férj nélküli asszonyokra mindig gyanakvással néztek és hatalomvágyóknak tartották őket.

Az áttörést 1900-as évek elején érkező Ross házaspár hozta, akik szolgálatuk alatt, mivel három gyermeküket elveszítették a járványok miatt, egyre közelebb kerültek a koreaiakhoz. Ekkor írta Susan a naplójába, hogy addig soha nem tapasztalt módon koreaiak jöttek hozzájuk naponta, hogy vigasztalják őket és imádkozzanak értük. 1902-ben Szonccsonban (ma Észak-Korea) csatlakoztak egy missziós állomáshoz és falvakat látogattak, ahol hirdették az evangéliumot és házi bibliatanulmányozó csoportokat hoztak létre. Szonccsonban egy klinika is épült, ami mellett a Nők Biblia Intézete is működött Susan Ross tanításával. Az intézet osztályaiban rövid kurzusokkal képezték a különféle szolgálati területekre jelentkezőket, ami ritka kiváltság volt egy egyszerű falusi nőnek. Ráadásul mivel Susan Rosst a koreaiak már befogadták, minden héten a saját házában tartott gyermeknevelési és egészségügyi tanácsadásokat több száz nő számára. (Clark, 2006.) Habár csak a Ross házaspárt emeltem ki, de az 1886-1907-ig tartó időszakban tucatjával érkeztek a különböző felekezetű missziós családok az Egyesült Államokból és Skóciából.

Mindennek a központja Pyonggyanban, magyarosabban Phenjanban (ma az Észak-Koreai Népi Köztársaság fővárosa) volt, amit abban az időben „*Távol-Kelet Jeruzsálemének*” neveztek. 1907-ben kitört a Phenjani Nagy Ébredés, ami az egész félszigetre és Mandzsúriára is kiterjedt. Az ébredés háttereként megemlíthetők az ebben az időszakban folyó felkelések és forradalmak, amik felemésztették az amúgy is gyenge lábakon álló kormányzás erejét. A fiatal reformátorok tömegesen vették fel a keresztény hitet, hogy ezzel is támogassák a „*nyugati új értékek*” megerősödését az elnyomással szemben.¹³ (Grayson, 2006.)

A „*szent evangéliumi*” vagy „*szentségmozgalom*” első távol-keleti futára a japán Nagada Juji volt, aki a Keleti Missziós Társaság (OMS)¹⁴ egyik alapítójaként is ismert. (Park, 2007.) Miközben 1904-ben japán katonák felé szolgált a Koreai-félszigeten, a koreaiak között meginduló ébredési mozgalmakat is ő vezette. 1907-re két koreai teológus az OMS-szel együttműködve kezdtek el az új munkát a nép körében. A hagyományos wesleyánus doktrínák mellett (újjaszületés és megszentelődés), más evangelikál befolyások miatt, megjelentek az isteni gyógyulás és Jézus második visszajövetelének tanai, mert az OMS inkább a radikális irányzathoz tartozott. Ekkor a megszentelődés egyet jelentett a Szent Szellem¹⁵ keresztséggel, lelkes dicsőítéssel és tanítványi élettel. (Park, 2007.) 1908-ban a különböző felekezetek koreai vezetői fel akarták osztani a félszigetet missziós zónákra a versengések elkerülése végett. Egységre törekedtek, hogy minden zónában minden felekezetű gyülekezet egyenlő arányban legyen jelen, ám a támogató missziós társaságok elutasították ezt a javaslatot. (Grayson, 2006.)

1910-re Korea elvesztette függetlenségét, de a mozgalmak továbbra is erőteljesek maradtak. A megszállás után egy évvel megalapították a Szöul Bibliai Intézetet (napjainkban Szöuli Teológiai Szeminárium).¹⁶ A 20. század első két évtizede a nacionalizmus és hit keveréke volt. A protestánsok helyreállító politikája ütközött a japán kormányzással, főleg amikor 1915-re megtiltották a koreai nyelv használatát istentiszteleteken és imádkozáskor. Ez vezetett a keresztények függetlenségi mozgalomban való részvételéhez. Az 1919-i Március Elsejei Mozgalom a japánok brutális megtorlását vonta maga után. Ekkor lett a kereszténység a koreai nacionalizmus képviselője és 1924-ben Nemzeti Keresztény Tanács Koreában (NCCK) is megalakult.

13 Történelmi háttér kapcsán vö. Csoma, 2008. 19-25. o.

14 Oriental Mission Society mozaikszava. A továbbiakban ezt a rövidítést alkalmazom.

15 Az angol és koreai irodalmak alapján használom a Szellem szót, a magyarban használatos Lélek helyett.

16 A Koreai Szent Evangéliumi gyülekezet hivatalos honlapja (koreaiul): <http://kehc.org>

Időközben a félszigeten megjelentek a másodgenerációs misszionáriusok, köztük Lilian Ross is, akiknek a koreai nyelv és a kulturális különbségek már nem jelentettek nehézséget, mivel koreaiak között nőtt fel. A Phenjani Külügyi Iskola elvégzése után Lilian az Egyesült Államokban folytatta tanulmányait, majd „hazatért” az addigra forrongó Koreába, ahol már alig várta, hogy osztályokat taníthasson a történetmesélés új módszerével. A bibliai történeteket úgy dolgozták fel, hogy egy egyszerű flannel borított festőállványon színes flannelből kivágott bibliai szereplőket ragasztottak fel, ami körül a többi elemet (tájak, körülmények) lehetett forgatni, miközben a történetet mesélték. A gyerekek mellett Lilian fiatal lányokkal is foglalkozott és írni, olvasni tanította őket, hogy esélyük legyen a kemény fizikai munkából való kilépésre. (Clark, 2006.)

A déli részeken a presbiteriánusok a kezdetektől a lányok oktatására és a nők felé való evangelizálásra koncentráltak, mivel ők voltak legjobban elszigetelve a társadalomtól és sokan közülük mentális betegségekkel is küzdöttek. Példaként említem Florence Root-ot, aki más egyedülálló misszionárius nőkhöz hasonlóan megnyitotta otthonát a fiatal, hajadon lányok előtt, hogy oktassa őket. Ezeket a női misszionárius otthonokat *„hölgyek (mennnyasszonyok, hajadonok) házának”* (Sz’eksi cship) nevezték el, ami kissé ellentmondásos, ugyanis a koreaiaknál a „Sz’eksi” kifejezés azokat a nőket jelentette, akik készen állnak a házasságra, hogy hűséges feleségekként, engedelmes menyekként és fiúk világra hozóiként legyenek férjük oldalán. Azonban ezeket a házakat vezető külföldi nők sosem házasodtak meg, egyfajta független életmódot éltek, akik így mindig a szóbeszéd tárgyai voltak.¹⁷ Viszont ezek az otthonok voltak azok, amelyek felszámolták Korea-szerte az írástudatlanságot és lehetőséget adtak közel 23 ezer lánynak, hogy további képzéseken vegyenek részt missziós iskolákban. A többi felnőtt nőnek pedig a vasárnapi iskolák és bibliaintézetek nyitották meg a kaput, hogy a Biblián keresztül megtanuljanak írni és olvasni. (Clark, 2006.)

A szöuli Metodist Ewha Womans College (ma Ewha Womans Univeristy) már 1886-ban létrejött Mary Scranton otthonában, miután a háza közelében megmentett egy tifuszban szenvedő anyát a gyermekével. Annak ellenére, hogy a társadalom kigúnyolta a lányok azon törekvését, hogy többet tanuljanak, annál, hogy férjüket szolgálják; Kodzsong király engedélyt adott az iskola megalapítására és az Ewha nevet adta neki, ami őszibarackvirágot jelent magyarul. Sokak szerint a királyt Scranton házában álló őszibarackfák inspirálták, ezért az első campust e virágokkal díszítették fel.¹⁸ A kezdetekben, mivel eddig nem volt nők részére fenntartott főiskolai képzés az országban,

17 Florence egyik ilyen emlékezetes élménye volt, amiért a feltűzött konty hajviseletét mindig megszólták, ugyanis a koreai nők csak akkor tűzhatték fel a hajukat fonott kontyokba, ha házasok voltak. (Clark, 2006.)

18 Ewha weblapja: http://www.ewha.ac.kr/mbs/ewhaen/subview.jsp?id=ewhaen_010401000000

középfokú intézményként működött és kollégiuma is volt, ahol orvosok felügyeltek a sokszor betegségekben szenvedő lányokra. Az iskolára, annak keresztény háttere miatt a japánok mindig gyanúsán tekintettek, főleg mikor az 1919-es márciusi mozgalomban az Ewha diáklányai is tüntettek a tanárok intése ellenére, ami halálos áldozattal is járt. (Clark, 2006.)

1925-ben a japánok megépítették az Állami Sintó Szentélyt és a koreai keresztényeket a szertartások látogatására és a japán császár „*tiszteletére*” kötelezték, amit ők nem teljesítettek. A folyamatos kényszerítések hatására előbb a katolikusok, majd a protestánsok egy része is megváltoztatta az álláspontját és a „*hazaszeretet kifejeződésének*” minősítették a fentebb leírtakat. (Chung, 2002.)

Az 1930-as évek a nagy szakadások és teológiai viták időszaka volt, emiatt a koreai gyülekezeteknek kapcsolatokra, anyagi segélyekre volt szükségük, köztük az Ewha iskolának is. Így 1935-ben amerikai adakozók segítségével megépítették az új campust és az intézmény átköltözhetett Sincsonba. Ebben az időszakban az Ewha iskolát Alice Appenzeller vezette másodgenerációs misszionáriusnőként, míg a helyettese Helen Kim (Kim Hwallan) a Korean Young Women's Christian Association feminista mozgalmak megalapítója volt. A kettőjük közti kapcsolat sok konfliktussal volt terhelt, mert míg Appenzeller szerint az iskola már így is túl sokat vállalt, és védeni akarta a megtorlásoktól, addig Kim létre akarta hozni a női orvosi egyetemet, ami ebben az évtizedben amúgy is veszélyes vállalkozásnak számított.

Ráadásul a sintó szentély megépítése után minden misszionáriusok által alapított iskolának kemény feltételeket szabtak és sokakat megkínóztak, ami még jobban megnehezítette a „*nyugatiak*” és a koreaiak közti kapcsolatot. Sok lányiskola és kollégium azonban vállalta a kockázatot és nem teljesítették a japánok rendeleteit. Köztük Florence Root sem, akinek a megkínzása utáni napon bezárták az általa működtetett Speer School for Girls iskolát és a diákokat katonákkal kísérték át a japán állami iskolákba. A diáklányok közül többen is inkább a tüntetésekhez és függetlenségi mozgalmakhoz csatlakoztak és vállalták a halált, minthogy elveszítsék az „*erényüket*” és a japánok alattvalói legyenek. Emlékezzünk vissza, hogy a koreaiak tudatában a konfucianista elvek és tanok pont akkor szilárdultak meg az előző századokban, amikor különböző japán és kínai támadások érték őket. Ehhez társult a kereszténnyé válás is, ami Hans Küng szerint Koreát a többi ázsiai ország közül is kiemelte, mert ott a krisztusi tanok nem szinkretista elemként, hanem teljesen új vallásként épültek be a kultúrájukba. (Küng és Ching, 2000.)

Mindemellett amerikaiként vagy koreaiként ellenállni a japánoknak a két világháború között azt eredményezte, hogy az 1940-es években az összes amerikai misszionáriusnak el kellett hagynia a gyarmattá vált országot. 1940 novemberében engedték el az utolsó hajót, ami sértetlenül elszállította a

hazautazó misszionáriusokat. Ellenben 24-en mégis a félszigeten maradtak és az 1945-ös felszabadulásig mintegy kétezer protestáns koreai a kínzások miatt mártírhalt. ¹⁹

A koreai kereszténység története, teológiai felvetései, illetve missziológiája és komplexitása sok tudóst ösztönzött ennek vizsgálatára. A téma sikere szerintük a koreai egyház önmagába való nézése, és a változásra való hajlandóság, még akkor is, amikor az ország romokban állt és üldöztetés folyt, ²⁰ mert ezáltal megérthető a kereszténység modern koreai társadalomba való beépülése és fontossága. (Buswell és Lee, 2006.)

Dél-Korea kezdeményezései a nők státuszának felemelésére

Ahogy a fentiekben felvázoltam, a koreai kereszténység története szorosan összefonódott az első lányiskolák életével. Az északi részen maradt iskolákat gyökeresen felszámolták és kommunista átnevelő intézetekké nyilvánították. A háborúk, számos tüntetés és az ország kettészakadása után Helen Kim álma is valóra vált: a kicsi Ewha Womans College lányiskola az 1970-es évekre Ázsia legnagyobb női egyetemévé vált és Helen Kim a koreai nők oktatásának szimbóluma lett. Ugyanis ő volt az első koreai nő, aki doktori fokozatot szerzett. Disszertációját *„Vidéki oktatás Korea megújulásáért”* címmel írta 1931-ben. Az 1950-es években ő volt, aki Korea Times címmel Korea első angol nyelvű napilapját elindította, majd később Syngman Rhee kormányzása alatt az Office of Public Information igazgatónője lett. 1939-1961-ig pedig az Ewha Womans University első női rektora volt, aki folyamatosan harcolt a női jogokért és oktatásukért. ²¹ 1995-ben a Koreai Tanács és az Egyetemi Oktatásért Összehasonlító Egyetemi Akkreditációs Rendszer a legmagasabb szintű iskolának jelölte meg, majd rá egy évre már női mérnöki karral is büszkélkedhetett. Napjainkban azt a célt tűzték ki, hogy 2020-ra a világ 100 legjobb egyeteme közé kerüljenek be. ²²

19 Ehhez az 1941-es nőnap megünneplése is hozzájárult, ugyanis ebben az évben március első vasárnapja épp elsejére esett, amit a japánok az 1919-es Március Elsejei Mozgalom megemlékezésének hittek és aminek véres megtorlással vetettek véget. (Clark, 2006.)

20 Vö. Chung Koreai Református igehirdetők (2002) című könyvében nevesebb lelkészek prédikációját dolgozza fel, akik a nagy történelmi fordulópontok (pl. japán annexió, „a testvérháború”) idején éltek. Írásaikban nyomon követhető a fentebbi állítás, miszerint a koreai egyház mindig megfeddte azokat, akik inkább a politikának engedtek, minthogy kitartottak volna Istentől kapott elhívásuk mellett.

21 The Korea Times weblapja: http://www.koreatimes.co.kr/www/news/nation/2011/10/117_97671.html

22 Ewha Womans University honlapja: http://www.ewha.ac.kr/mbs/ewhaen/subview.jsp?id=ewhaen_011201000000

A nők ügyeinek felkarolása azután kezdődött meg, hogy 2013 februárjában Pak Kunhje lett Dél-Korea elnöknője. Annak ellenére, hogy az országban már találhatunk nőket a legfelsőbb bíróságban, minisztériumokban és még a katonaságban is, az országban működő „csebolok” (családi alapítású óriásvállalatok, pl. Samsung) vezetői többnyire csak férfiaknak adnak helyet. A legrosszabbul az egyik leghíresebb vállalat, a Samsung áll, amelynek 1716 felsővezetője közül csupán 34 nő. De 2015-ben a cég ambiciózus célokat fogalmazott meg: 2020-ra tíz százalékra növelnék a női vezetők számát, lehetőséget és reményt adva a vállalatnál dolgozó 56 ezer nőnek. Az alacsony szám hátterében az áll, hogy a férfiak nem fogadják el a női vezetőket, tiszteletlenek velük és képtelenek elhinni, hogy a koreai vállalati kultúrához lehet őket igazítani, amely kultúra egyik eleme a csoportos túlzott alkoholfogyasztás.

Ám a Samsung szeretné ezeket a korlátokat áttörni és innovatív módon megváltoztatni az eddigi szokásokat. Például a „*hosszú italos estéket*” koncertekkel, sporteseményekkel és hasonló alkalmakkal kívánják helyettesíteni. Másik nagy lépésük a nők irányába a „*mama szobák*” létrehozása, miután sok fiatal hölgy fel akarta adni a munkáját a gyermeknevelés végett. Lee Kunhi vezérigazgató azonban rendszeresen együttebédél női dolgozókkal és meghallgatja a véleményüket. Mindemellett az egyik meetingen bejelentette személyes kívánságát, miszerint szeretné megélni és látni a Samsung első vezérigazgatónőjét.²³

Ezekből a mondatokból azt is hallhatjuk, hogy milyen gyors és nagyfokú változáson ment keresztül a dél-koreai társadalom. A „*belső szobák*” kinyíltak? Az „*erény*” levetkőztetett, eljött az idő, hogy a kerülőutak helyett koreai nők és férfiak egy úton járjanak és megkérdezzék egymás nevét.

Irodalom

Asian Association of Women's Studies (AAWS) weblapja: <http://www.aaws07.org/about02.htm>.

Buswell R. E. Jr és Lee T. S. (2006): *Christianity in Korea*. Honolulu. University of Hawai'i Press.

Chung, Sungh-Kuh (2002): *Koreai református igehirdetők. A prédikáció története a Koreai Egyházban*. Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója. Budapest.

Csoma Mózes (2008): *Korea: Egy nemzet két ország*. Napvilág Kiadó. Budapest.

23 Newsweek honlapja: <http://www.newsweek.com/samsungs-female-executives-shatter-south-koreas-glass-ceiling-65613>

- Czók Brigitta (2014): *Antropológiai rokonságfogalmak két Magyarországon élő dél-koreai család tükrében*. *Antroport Lapozó*, 2014. 20. 12 http://www.antroport.hu/lapozo_archivum.php?akt_cim=366.
- Clark, Donald (2006): Mothers, Daughters, Biblewomen, and Sisters: An Account of “Women’s Work” in the Korea Mission Field. In: Buswell Robert Ewans Jr. és Lee Timothy S.: *Christianity in Korea*. Honolulu. University of Hawai’i Press. 167-195.
- Drjenovszky Zsófia: Dél-Korea tegnap és ma. Tradíció és modernitás a dél-koreai városi családoknál. Terebess Ázsia E-Tár.
<http://terebess.hu/keletkultinfo/drjenovszky.html>.
- Ewha Womans University weblapja: http://www.ewha.ac.kr/mbs/ewhaen/subview.jsp?id=ewhaen_040301010800.
- Fung, Yu-lan (2003). *A kínai filozófia rövid története*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Grayson, James Huntley (2006): A Quarter-Millennium of Christianity in Korea. In: Buswell, Robert Ewans Jr. és Lee, Timothy S.: *Christianity in Korea*. Honolulu. University of Hawai’i Press. 7-29.
- Helen, Kim: The Mother of Korea Times. The Korea Times weblapja: http://www.koreatimes.co.kr/www/news/nation/2011/10/117_97671.html.
- Kéri Katalin (2008): *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus-kori Magyarországon 1867-1914*. Pannónia Könyvek, Pécs.
- Kim, Joungmin és Pettid, Michael (2011): *Women and Confucianism in Choson Korea. New Perspectives*. State University of New York Press, Albany, 49-71.
- Kitayama, Shinobu és Markus, Hazel Rose (1995): Culture and Self: Implications for Internationalizing Psychology. In: N. R. Goldberger és J. B. Veroff (Eds.): *The Culture and Psychology Reader*. New York University Press. New York.
- 기독교대한성결교. Koreai Szent Evangéliumi gyülekezet hivatalos honlapja (koreaiul): <http://kehc.org>.
- Küng, Hans és Ching, Julia (2000): *Párbeszéd a kínai vallásokról*. Palatinusz Könyvek Kft. Budapest.
- Ledyard, Gari (2006): Kollumba Kang Wansuk, an Early Catholic Activist and Martyr. In: Buswell, Robert Ewans Jr. és Lee, Timothy S.: *Christianity in Korea*. Honolulu. University of Hawai’i Press. 38-72.
- Matsumoto, David (1996). *Culture and Psychology*. Pacific Grove, Ca: Brooks Cole Publishing.
- Matsumoto, David (1999): *Culture and Self: An Empirical Assessment of Markus and Kitayama’s Theory of Independent and independent self-construals*. *Asian Journal of Social Psychology*, 2. 289-310.

Newsweek honlapja: <http://www.newsweek.com/samsungs-female-executives-shatter-south-koreas-glass-ceiling-65613>.

Osváth Gábor (2008): *Koreai nyelvkönyv*. Budapest.

Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei. Fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Salát Gergely (2000): *Női szerepek a konfuciánus világképben*. Terebess Ázsia E-Tár. <http://terebess.hu/keletkultinfo/salat4.html>.

Yoon, Soon Young (1977): *The Emergence of the Fourth World: Korean Women in Development*. Korea Journal, 1977. 17. 2. Feb. 35-47.

Yoon, Soon Young (1979): *Review Essay. Women's Studies in Korea*. Journal of Women in Culture and Society, 1979. 4. 4. Summer.

OSZLÁNCZI TÍMEA

**A TANULÁSHOZ ÉS MŰVELŐDÉSHEZ VALÓ JOG
SZABÁLYOZÁSÁNAK TÖRTÉNETE MAGYARORSZÁGON**

Az európai jogrendszerekben az egyes társadalmi alrendszerek jogi szabályozottsága meglehetősen részletes, és kidolgozott, ami az oktatás területén sincs másképp. Így van ez hazánkban is, hiszen számos – különböző szintű – jogszabály hivatott szabályozni az oktatás területét. A jogi dokumentumok sokszínűsége ellenére azonban még közvetlenül az ezredforduló előtt is az volt a helyzet, hogy „igen kevés európai ország büszkélkedhet azzal, hogy az oktatásjogot a tudományos vizsgálódás önálló területeként kezeli.” (De Groof, 1999. 240.) Jelen tanulmányban két szinten végezzük el a szabályozás történetének bemutatását: egyfelől megvizsgáljuk a tanuláshoz való jog megjelenését az alkotmányos rendelkezések között, majd az egyéb oktatásjogi dokumentumokban lévő részletrendelkezések bemutatását is megtesszük. Ezt megelőzően azonban szükségesnek tartjuk a tanuláshoz való jog, mint alapvető emberi jog fejlődéstörténetét, jellemzőit és tartalmát ismertetni. Megjegyezzük, hogy az alkotmány, illetve alaptörvény fogalmakat egymással azonos értelemben használjuk, azzal, hogy egy konkrét jogszabály jogalkotó által elfogadott elnevezésére való utalás esetében természetesen az elnevezésnek hatályos megjelölését nagy kezdőbetűvel szerepeltetjük.

A tanuláshoz való jogról általában

Az alapvető emberi jogok specialitása abban áll, hogy „hatalomtól független jogosultságként” jelennek meg, vagyis az emberi jogok „erősebbek a tárgyi jognál”, vagyis a megjelenő pozitív szabályoktól. (Szigeti, 1998. 10.) Az emberi jogok jogi megítélése tehát meglehetősen egyedi, hiszen azt a magyar nyelvben „jogként” kezeljük, azonban azt nem kizárólag normaként való megjelenésükként ismerjük, hanem „jogosultságként”, amely különbség az angol nyelvben például jól elkülöníthető (law – jogi norma, right – jogosultság). (Földesi és Földesy, 1999.) Az emberi jogok kialakulása és csoportosítása tekintetében több elmélet is ismert. Jürgen Habermas (1993) például öt nagy csoportot különböztet meg, melyek egymáshoz viszonyítva hierarchikusan épülnek fel. Az első csoportba tartoznak az általános és egyenlő szabadságjogokra épülő alanyi jogok (például tulajdonhoz való jog), a második csoportba az állampolgársághoz kötött alapjogok, a harmadikba az igazságszolgáltatáshoz való jog, a negyedik a politikai akarat kifejezésében megnyilvánuló jogok, végezetül pedig a valamennyi eddigi jog gyakorlásának előfeltételét képező

gazdasági és szociális alapjogok. (Habermas, 1993.) Az emberi jogok fejlődéstörténete kapcsán leginkább az 1970-es évek végén Karel Vasak által elnevezett, az emberi jogok három generációjaként megjelölt kifejezést használjuk. (Szigeti, 1998.) E szerint az emberi jogok három generációja: a polgári és politikai jogokat magába foglaló klasszikus emberi jogok, a gazdasági, szociális és kulturális jogok, illetve a szolidaritási, vagy más néven globális jogok csoportja. (Kardos 1995; Szigeti 1998; Szalayné, 2003.) Míg a XVIII. század végén megfogalmazásra kerülő klasszikus emberi jogok csoportjához tartozó polgári és politikai jogok érvényesülése az állami hatalom visszaszorítására irányul, addig a XIX. illetve XX. században létrejövő második generációs emberi jogok esetében azok érvényesülése az állam aktív szerepvállalását igényli, míg a harmadik generációs jogok érvényesüléséhez világméretű összefogás szükséges. (Kardos 1995; Földesi és Földesy 1999; Szalayné 2003.)

Az alapvető emberi jogok pozitív, írott jogi megjelenésének biztosítékát az adta, hogy azokat az Egyesült Nemzetek Szervezetének 1945-ben történő létrejöttét követően a tagállamoknak kötelessége a saját nemzeti jogrendszerükbe transzformálni, amelynek következményeképpen „*az emberi jogok jelentős mértékben internacionalizálódtak*”. (Földesi és Földesy, 1999. 7.) Hasonlóan vélekedik erről Szalayné (2003) is, aki szerint az emberi jogok egyenesen a nemzetközi jog részét képező jogterületnek minősülnek. A tanuláshoz való jog az emberi jogok második generációját alkotó gazdasági, szociális és kulturális jogok csoportjába tartozó alapvető emberi jog, amely egy tágabban értelmezett emberi jog, a művelődéshez való jog egyik tartalmi elemeként jelenik meg a tanszabadság, a tankötelezettség, az ingyenes alapfokú oktatás, a felsőoktatás autonómiája, és a kulturális intézmények fenntartási kötelezettsége mellett. (Szigeti, 1998.) A második generációs jogok kialakulását az a felismerés segítette elő, hogy az első generációs, klasszikus emberi jogok érvényesülése csak gazdasági, szociális és kulturális háttérrel biztosított. (Földesi és Földesy, 1999.) A fentiekben már utaltunk rá, hogy az ENSZ megalakulását követően az emberi jogok nemzeti jogrendszerbe való deklarálása tekintetében akképpen foglalt állást, hogy azt az egyes államok kötelezettségei között rögzítette. Ez a kötelezés azonban nem volt teljesen egyenértékű az első és a második generációs emberi jogok esetében. Az 1960-as években az emberi jogok első és második generációja kapcsán elfogadott Egyezségokmányok (Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya; Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya) különbözőképpen rendelkeztek a részes államok jogalkotási kötelezettségei tekintetében. Míg a polgári és politikai jogok tekintetében „*az Egyezségokmányban részes államok kötelezik magukat arra, hogy alkotmányos eljárásukkal és az Egyezségokmány rendelkezéseivel összhangban gondoskodnak olyan törvényhozási vagy egyéb intézkedések meghozataláról, amelyek az Egyezségokmányban elismert jogok érvényesüléséhez szükségesek, amennyiben ilyenek még nem volnának hatályban*” (PPJNE II. rész. 2. cikk 2. pontja); addig a második generációs jogok tekintetében „*Az egyezsé-*

gokmányban részes valamennyi állam kötelezi magát arra, hogy a rendelkezésére álló valamennyi erőforrás igénybe vételével fokozatosan biztosítja az egyezségokmányban elismert jogok teljes gyakorlását.” (GSZKJNE 2. cikk.) A fentiek alapján a két jogosultságcsoport közötti különbség jól érzékelhető: a politikai jogoknál kötelező a garanciák biztosítása jogalkotási úton is, a második esetben pedig valamennyi részes állam a saját lehetőségeihez mérten, és fokozatosan köteles a jogérvényesítés garanciáit megadni. Ezért fordulhat az elő, hogy például a német alkotmány sem rögzítette önállóan a gazdasági, szociális és kulturális jogokat, amelyet azzal indokoltak, hogy az állam ezeknek a jogoknak a költséges biztosítását nem tudja garantálni valamennyi polgára tekintetében, így annak deklarációját nem szerepelteti az alaptörvényükben. (Földesi és Földesi, 1999.) Napjainkban hazánkat a gazdasági, szociális és kulturális jogok deklarálását illetően egy másik állami attitűd jellemez, vagyis az az alaptörvény szövegében is megjelenítésre került. Így volt ez a korábbi Alkotmány esetében (1949. évi XX. törvény), de a 2012. január 1. napjától hatályban lévő új Alaptörvény kapcsán is. A nemzetközi szabályozásra visszatérve a tanuláshoz való joghoz kapcsolódó nemzetközi jogi dokumentum, a Gazdasági Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya is külön nevesített jogként kötelezi a részes tagállamokat az „iskoláztatás elve” megvalósítására: „Mindenkinek joga van a művelődéshez. Az elemi oktatást mindenki számára kötelezővé és ingyenessé kell tenni.” (GSZKJNE 13. cikk.) Ezt követően pedig az állam feladatává teszi az ingyenes alapfokú oktatás biztosítását, illetve az „iskoláztatás elve” megvalósulása érdekében minden állam köteles intézkedések megtételére. (GSZKJNE 14. cikk.)

A tanuláshoz való jog alkotmányos szabályozása Magyarországon

Hazánk első írott alaptörvénye 1919-ben született meg, melyet a Forradalmi Kormányzótanács fogadott el a „Tanácsköztársaság ideiglenes alkotmánya” címmel. (XXVI. sz. r. IV. 2.) Ezt megelőzően is voltak Magyarországon alkotmányos rendelkezések, azonban egységes dokumentumba foglalásuk nem történt meg. Az első írott, egységes alkotmány is azonban csak néhány hónapig volt érvényben. (1919. április 2. napján fogadták el, és ugyanezen év augusztusában, a Tanácsköztársaság bukásával már hatályon kívül is helyezték.) Ez a dokumentum inkább az államhatalmi berendezkedésre fektette a hangsúlyt, és az emberi, állampolgári jogok tekintetében szűkszavú maradt.

Az 1936. évi szovjet alkotmány mintájára készült 1949-es Alkotmány eredeti szövege szerint a tanulás joga a művelődéshez való jog keretében került megfogalmazásra, amelyet a kor szellemének megfelelően a dolgozók művelődési jogosultságaként értelmezett. (A Magyar Népköztársaság Alkotmánya 48. § (1) bekezdés) E jog tartalmát, biztosításának módját az alábbiak szerint

határozta meg: „(...) a népművelés kiterjesztésével, és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező általános iskolával, közép- és felsőfokú oktatással, a felnőtt dolgozók továbbképzésével és az oktatásban részesülők anyagi támogatásával valósítja meg”. (A Magyar Népköztársaság Alkotmánya 48. § (2) bekezdés) A jelenleg hatályos Alkotmány az emberi jogok megfogalmazását a központi államhatalmi szervek feladat- és hatáskörének megállapítása után, az „Alapvető jogok és köteleességek” című részben kerültek elhelyezésre. (XII. fejezet.) A 2011. december 31. napjáig hatályban volt Alkotmány a művelődéshez való jog részterületeként határozta meg a tanuláshoz való alkotmányos jogot, annak egyik megvalósulási területeként kezelte: „(...) ezt a jogot a közművelődés kiterjesztésével és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező általános iskolával, képességei alapján mindenki számára hozzáférhető közép- és felsőfokú oktatással, továbbá az oktatásban részesülők anyagi támogatásával valósítja meg.” (1949. évi XX. tv. 70/F. § (2) bek.) Egyúttal rögzíti a művészeti élet és a tudomány szabadságának támogatását, valamint a tanítás szabadságát és a tanszabadságot. (1949. évi XX. tv. 70/G. § (1) bek.) A jogok megfogalmazásán túl egy kötelezettség rögzítésére is sor került, nevezetesen a kiskorú gyermek taníttatása, amely a törvényes képviselő kötelezettsége. (1949. évi XX. tv. 70/J. §.) Az új Alaptörvény jelentősen változtat a korábbi Alkotmány szerkezetén, hiszen az alapvető jogok megfogalmazását már a központi államhatalmi szervek jogállásának bemutatásáról szóló fejezet előtt helyezte el a jogalkotó. Az új Alaptörvény is a művelődéshez való jog megvalósulását biztosító eszközként tekint a kötelező, ingyenes alapfokú oktatásra, a mindenki részére hozzáférhető középfokú oktatásra, és a „képességei alapján való hozzáférés” már csak a felsőoktatás vonatkozásában kerül külön megjelölésre (XI. cikk 2. pont), szemben a korábbi Alkotmánnyal, ahol mindez már a középfokú oktatás esetére is vonatkozott. (1949. évi XX. tv. 70/F. § (2) bek.) Vagyis a középfokú oktatás kapcsán az ingyenes és mindenki számára hozzáférhető kritériumokon kívül további – egyéni képességtől függő – feltételek támasztására már nem került sor. A tanuláshoz való jog érvényesülése, illetve a tanítás szabadságának célhoz kötése is megjelent az új Alaptörvényben, hiszen e jogok a „lehető legmagasabb szintű tudás megszerzése érdekében” kerülnek biztosításra. (X. cikk 1. pont.) A tanuláshoz való jog szoros egységet alkot más egyéb alkotmányos alapjogokkal, így a lelkiismereti és vallásszabadsághoz, illetve a nyelvhasználatához való joggal, illetve a munka és foglalkozás szabad megválasztásához fűződő joggal. A lelkiismereti és vallásszabadság alkotmányos rögzítése keretében az alaptörvényünk meghatározza annak tartalmi elemeit akképpen, hogy e jogosultság részének tekintik a „vallás vagy más lelkiismereti meggyőződés szabad megválasztását vagy elfogadását, és azt a szabadságot, hogy vallását és meggyőződését mindenki vallásos cselekmények, szertartások végzése útján vagy egyéb módon akár egyénileg, akár másokkal együttesen nyilvánosan vagy magánkörben kinyilváníthassa vagy kinyilvánítását mellőzze, gyakorolhassa vagy taníthassa.” (1949. évi XX. törvény 60. § (2) bek.) A nyelvhasználat jogának biztosítása kifejeződik a nemzeti és etnikai kisebbségek

jogainak alkotmányos deklarálásában, ahol kifejezetten alkotmányos védelemben részesített a nemzeti és etnikai kisebbségek anyanyelvhasználatát, amelynek külön kiemelt területként jelöli az anyanyelvi oktatást. (1949. évi XX. törvény 68. § (2) bek.) A munka és foglalkozás szabad megválasztásának joga és a művelődéshez való jog szoros kapcsolatát az Alkotmánybíróság már közvetlenül a rendszerváltást követően értelmezte. A testület megállapította, hogy az akkori Alkotmány 70/B. § (1) bekezdésében biztosított munka és foglalkozás szabad megválasztása szoros összefüggésben áll az Alkotmány 70/F. § (1) bekezdésében biztosított művelődéshez való joggal, hiszen az egyre inkább összetetté váló társadalmi munkamegosztás a munka és a foglalkozás végzésének előfeltételül egyre gyakrabban szab meghatározott képzettséget. (1310/D/1990. AB határozat.) A tanuláshoz való joggal szoros összefüggésben álló kapcsolódó jogok vonatkozásában terjedelmes módosítást nem eszközöltek, egyedül a vallásszabadság tartalmának meghatározása bővült a vallás megváltoztatásának Alaptörvényben is nevesített lehetőségével. (Alaptörvény VII. cikk (1) bek.)

A tanuláshoz való jog szabályozása az oktatásjogi dokumentumokban Magyarországon

A tanuláshoz való jog tartalmi elemeinek oktatási törvényekben való megjelenítésének bemutatásakor hazánkban a Ratio Educationis által 1777-ben elindított oktatásügyi fejlesztésig kell visszamennünk, ahol már a tankötelezettségre vonatkozó alaprendelkezések megfogalmazására is sor került. Ezt követően az 1806-ban kiadott második Ratio Educationis nevesítve foglalkozott a tanuláshoz fűződő jogokkal, és szintén elrendelte a hat és tizenkét év közöttiek esetében a tankötelezettséget, amelynek óriási jelentősége ennek deklarálásán túl abban állt, hogy ezáltal elviekben megteremtődtek a feltételek a hatosztályos gimnáziumra. (Szegedy-Maszák, 2006a.) (vö. Virág, 2013). A kiegyezést követő évek során Magyarországon a tanulás ügye kiemelt szerepet kapott a jogi dokumentumokban is. Az Eötvös József nevéhez fűződő 1868. évi XXXVIII. törvény-cikk kidolgozásával már megfogalmazásra került, hogy az iskolába járás nem kizárólag jogosultság, hanem az az egyénnek kötelezettsége is. (Baska, 2006.) E kötelezettségi oldal kompenzációjaképpen a tanítás szabadsága irányából biztosította a törvény a szabad iskolaválasztást, illetve az oktatási intézmények alapításának és fenntartásának liberalizációját. (Baska, 2006.) Az írástudatlanság megszüntetése érdekében a törvény kötelezővé tette, hogy valamennyi olyan község állítson fel népiskolát, ahol nincs felekezeti iskola, amennyiben a hat és tizenkettő év közötti gyermekek száma eléri a harmincat. Az oktatás helyzetét a XIX-XX. század fordulóján egyenletes fejlődés jellemezte: 1908-tól az elemi iskolák ingyenesek lettek, és az írástudatlanság is látványosan csökkent (1890-1910 között 46.8 százalékról 21.3 százalékra), 1895-ben bevezették a nők nyilvános középiskolai oktatását. A Tanácsköztársaság idején sor került az iskolák

államosítására, illetve az állam és egyház szétválasztására, ami természetesen az oktatásban is jelentősen éreztette a hatását (hitoktatás eltörlése, vallásos nevelés megszűnése). (Szegedy-Maszák 2006a.) A Tanácsköztársaság bukását követően a közoktatásra vonatkozó valamennyi rendelkezést hatályon kívül helyezték, és 1919. szeptember 15. napjától hatályba lépett újonnan a kötelező iskolai hitoktatást elrendelő rendelkezés. (Szegedy-Maszák, 2006b.) Az 1920-as években fő célként kitűzött polgári átalakulás hatása az iskoláztatásban természetesen növelte a polgárság arányát az oktatásban, amelyet a jogalkotás útján eszközöltek. (Kósa, 2006.) 1927 elején a nyolcosztályos általános iskola kialakítása került napirendre, valamint megfogalmazásra került az általános tankötelezettség igénye. A zsidótörvények (1938, 1939, 1941) jelentősen szűkítették az oktatás lehetőségeit. A rendelkezéseknél a jogosultságok deklarálása, illetve növelése helyett ezt követően is a kötelezettségek és direktívák útján történő oktatásszabályozás volt jellemző. Hóman Bálint miniszter 1938-ban a tantervi kiírásában a „nemzetismeretet” jelölte meg fő célként, általánosságban pedig az oktatás központosítására törekedett, illetve 1939-től elrendelte a heti négy órára emelt leventeképzést a 12 és 23 év közötti fiú tanulóknál. (Szegedy-Maszák, 2006b.)

Az oktatás 1945 utáni történetét Kelemen (2003) négy nagy korszakba sorolta, és meglehetősen beszédes elnevezésekkel illette: az 1945 és 1948 közötti időszakot a *„félbemaradt és kisajátított reform”*, az 1961-ben történt átalakítást *„álreform a konszolidáció jegyében”*, az 1972-es oktatásügyi változtatásokat *„reform vagy ellenreform?”*, míg az 1985-ben végbemenő változásokat *„reformértékű kitérés kísérlet”* megjelöléssel illette. (Kelemen, 2003. 25.) (Vö. Simándi, 2017.) A már 1940-ben törvényi szinten (1940. évi XX. tc.) megfogalmazásra kerülő nyolcosztályos általános iskola 1945-ben hatályba lépett, és bevezetésre került. (Szegedy-Maszák, 2006b.) Az új oktatási rend jogi alapját lerakó 1948. évi XXXIII. törvény elrendelte az iskolák államosítását, amelynek következtében az egyházi intézmények – néhány kivétellel – megszűntek, a magániskolákat pedig teljes egészében felszámolták, és alapvetően az oktatási rendszer fő feladata is a politikai rendszer elvárásainak való megfelelés lett. (Valuch, 2006.) Kelemen (2003) szerint ezzel *„az etatizmus antiliberális és antidemokratikus hagyományai teljesedtek ki egy totális politikai rendszer hatalomátvételének oktatáspolitikai előjátékaként”*, amely *„a közoktatási rendszer szovjet típusú, „szocialista” átalakításának a következő években megvalósuló programját vetítették előre”* (Kelemen, 2003. 26.) (vö. Simándi, 2017). Az 1956-os események hatására bekövetkező mérsékelt enyhülés – csökkenő ideológiai ellenőrzés, orosz helyett más nyelv választásának lehetősége – után a hatvanas években az oktatási rendszer ismételt átalakuláson esett át. (Valuch, 2006.) A Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről kibocsátott 1961. évi III. törvény Preambuluma az új oktatási joganyag alapvető céljaként jelölte meg, hogy az iskola, a gyakorlat, a termelés és az élet kapcsolata egymással szorosabbá váljon, a természettudományos általános, valamint a szakmai műveltség színvonala emelkedjen, növekedjen

a továbbtanulók száma. Ekkor természetesen mindez a „szocialista világnézet és erkölcs alapján” kellett, hogy megvalósuljon. (1961. évi III. tv. Preambulum.) A hivatkozott törvény valamennyi oktatási terület – akkori terminológia szerint: alsófokú oktatás, szakmunkás-tanulók képzése, középfokú oktatás, felsőfokú oktatás, dolgozók iskolai oktatása – vonatkozásában tartalmazott rendelkezéseket. A tanuláshoz való jog érvényesülése a tankötelezettség szabályozásán keresztül valósult meg. A törvény kimondta minden hatodik életévét betöltött gyermek általános tankötelezettségét, amely a gyermek tizenhat éves koráig tartott. (1961. évi III. törvény 3. § (1) bek.) Kelemen (2003) szerint azonban az e törvénnyel bevezetett módja „az általános és kötelező középfokú oktatás megvalósításának a törvényben demonstratív módon kinyilvánított, ám valójában feltételek nélküli, utópista és voluntarista” programjaként értelmezhető, azonban elindult néhány olyan kedvező irányú folyamat is, amelyeket már nem lehetett visszafordítani (például a szakközépiskolák elterjedése). (Kelemen, 2003. 26.) A hetvenes évek oktatására vonatkozó módosítások tanuláshoz való joghoz kapcsolódó rendelkezései alapvetően a felsőoktatás rendszerén belül jelentkeztek, és jutottak jogi érvényesüléshez, azonban az 1972-ben megfogalmazásra kerülő párthatározat értelmében újra erőteljessé vált a társadalom ideológiai és politikai kontrolljának az igénye, ami természetesen az oktatás egészén belül érezte hatását. (Kelemen, 2003.) Ezt az időszakot Kelemen a „magyar közoktatás törvényen kívüli állapota” megjelöléssel illette. (Kelemen, 2003. 28.)

A következő jelentős jogi dokumentum az 1985-ben megalkotott törvény az oktatásról (1985. évi I. törvény), amely kettős jegyeket viselt magán, hiszen már nem volt mellőzhető az előremutató reformtörekvések – iskolák, és pedagógusok szakmai önállósága, enyhülő központi irányítás – törvénybe iktatása, de még fellelhetőek benne a konzerválásra irányuló elképzelések is, amit jól jelez a gyakori „szocialista” szófordulat alkalmazása. (Kelemen, 2003.) Az akkori nevelési-oktatási rendszer területeinek meghatározását tekintve a jogszabály azt az alábbiak szerint adja meg: „(...) óvodai nevelés, az iskolai rendszerű nevelés-oktatás (a továbbiakban: iskolai nevelés-oktatás), a diákotthoni és kollégiumi nevelés-oktatás, valamint a tanfolyami és egyéb nem iskolai rendszerű oktatás (a továbbiakban: iskolarendszeren kívüli oktatás)...”. (1985. évi I. tv. 2. §.) A törvény alapelvei szinten rögzíti a tanuláshoz való jogosultságot, valamint a tankötelezettséget is, amely – az 1961-es törvényhez hasonlóan – a hatodik életév betöltésétől a tizenhatodik életév betöltéséig jelöl meg. (1985. évi I. tv. 50. § (1)-(2) bek.), illetve sor kerül a pedagógusok jogainak és kötelezettségeinek, a tanulók és hallgatók jogainak törvényi deklarációjára is. (1985. évi I. tv. 41.§, 90.§, 104. §.) A rendszerváltást körüli időszak jelentős változást hozott az oktatás rendszerében is, hiszen ismételten megjelentek az egyházi és magán oktatási intézmények, 1989-től megtették a Nemzeti Alaptanterv kidolgozására vezető első lépéseket, alacsonyabb szintű jogforrásban ugyan – művelődési miniszteri rendelet alapján – de lehetővé vált az idegen nyelv tanulásában a választás. (Valuch, 2006.) A rendszerváltást követően e változások a jogalkotásban is szükségszerűen leképeződtek.

Az 1993-as oktatási törvénycsomag már különálló, magas szintű jogszabályi kereteket adott az oktatás három nagy területére – közoktatás, szakképzés, felsőoktatás – vonatkozóan (vö. Mogyorósi és Virág, 2015). A tanuláshoz való jog pozitív jogi megjelenése ezáltal szerteágzóbbá vált, hiszen az immáron valamennyi ágazati törvényben külön deklarálásra került (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről, 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról). Ugyanez a jogalkotói szándék érvényesült a 2002. január 1. napján hatályba lépett, 2001. évi CI. törvény, az önálló Felnőttképzési törvény (a továbbiakban Fk. tv.) megalkotásakor is, amelynek a preambulumban megjelölt általános jogelvként került rögzítésre, hogy a jogalkotót – többek között – a tanuláshoz való alapvető jog érvényesülésének biztosítása vezette-e önálló jogi norma megalkotásakor. (vö. Simándi, 2015.)

A jelenleg hatályos Alaptörvényben szabályozott tanuláshoz való jog és annak elemeinek részletszabályozására 2011-ben új oktatási törvénycsomag látott napvilágot, mely a közoktatás, a felsőoktatás, és a szakképzés területén is új magas szintű ágazati szabályozás bevezetését jelentette (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről). Ezt követően pedig a felnőttképzés területe is új szabályozást kapott, mely a 2013. évi LXXVII. törvény formájában jelent meg.

Láthattuk tehát, hogy a tanuláshoz való jog biztosítása hazánkban jogszabályok által deklarált alapvető emberi jog, mely az Alaptörvény, illetve magas (törvényi) szinten ágazati vonatkozásban is megjelenik. A deklarált jogok érvényesítése, illetve érvényesülése azonban jogi szempontból jelentős mértékben függ az alacsonyabb (rendeleti) szintű jogalkotástól, a végrehajtási szabályok tartalmától, és természetesen számos jogon kívüli tényezőtől is.

Irodalom

- Baska Gabriella (2006): Történelem és nevelés. In: Schaffhauser Franz (szerk.): Történelem, társadalom, nevelés. Bölcsész Konzorcium. Budapest. 4-15. <http://mek.niif.hu/05400/05451/05451.pdf>
- De Groof, Jan (1999): Az oktatásjog általános helyzete: az összehasonlító és a nemzetek feletti oktatásjog. Új Pedagógiai Szemle. 49. 7-8. 240-252.
- Földesi Tamás és Földesy Gyöngyi (1999): Az emberi jogok dilemmái. Iskolakultúra 9. 12. 3-11. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00033/pdf/iskolakultura_EPA00011_1999_12_003-011.pdf.
- Habermas, Jürgen (1993): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Suhrkamp, Frankfurt. 151-166.

- Kardos Gábor (1995): Emberi jogok egy új korszak határán. T-Twins Kiadó, Budapest.
- Kelemen Elemér (2003): Oktatáspolitikai irányváltozások Magyarországon a 20. század második felében (1945-1990). Új Pedagógiai Szemle. 53. 1. 25-32.
- Mogyorósi Zsolt, Virág Irén (2015): Iskola a társadalomban - az iskola társadalma. Líceum Kiadó, Eger. 143 p.
- Simándi Szilvia (2015): Lebenslanges Lernen im Dienst der nachhaltigen Entwicklung. In: Viola Tamásová, Erika Juhász and Mihály Sári (ed.): Innovation und Erneuerung im Bereich der Erwachsenenbildung in Mitteleuropa. Dubnický technologický inštitút, Dubnici nad Váhom. 200-209.
- Simándi Szilvia (2017): Középpontban a közösség és a tanulás. Létünk. 3. 57-67.
- Szalayné Sándor Erzsébet (2003): A kisebbségvédelem nemzetközi jogi intézményrendszere a 20. században. Gondolat Kiadói Kör. Budapest.
- Szegedy-Maszák Mihály (2006a): A polgári társadalom korának művelődése I. In: Kósa László (szerk.): Magyar művelődéstörténet. Osiris Kiadó, Budapest. 419-489.
- Szegedy-Maszák Mihály (2006b): A polgári társadalom korának művelődése II. In: Kósa László (szerk.): Magyar művelődéstörténet. Osiris Kiadó, Budapest. 531-564.
- Szigeti Péter (1998): Emberi jogok - szociális jogok. Eszmélet. 10. 40. 4-9.
- Valuch Tibor (2006): A magyar művelődés 1948 után. In: Kósa László (szerk.): Magyar művelődéstörténet. Osiris Kiadó, Budapest. 565-688.
- Virág Irén (2013): A magyar arisztokrácia neveltetése (1790–1848). EKF Líceum Kiadó, Eger. 294 p.

Jogszabályok jegyzéke

1868. évi XXXVIII. törvénycikk A népiskolai közoktatás tárgyában
1919. XXVI. sz. r. IV. 2. A Tanácsköztársaság ideiglenes alkotmánya
1940. évi XX. törvénycikk Az iskolai kötelezettségekről és a nyolcosztályos népiskoláról
1948. évi XXXIII. törvénycikk A nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvétele, az azokkal összefüggő vagyontárgyak állami tulajdonba vétele és személyzetének állami szolgálatba való átvétele tárgyában
1949. évi XX. törvény A Magyar Köztársaság Alkotmányáról
1961. évi III. törvény A Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről
1985. évi I. törvény Az oktatásról
1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről

2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről

Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.)

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről

2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről

Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya

Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya

1310/D/1990. AB határozat

A TANÁRI PÁLYA – EURÓPAI PÉLDÁK

KOVÁCS GYÖRGYI

A TANÁRI PÁLYA VONZÓVÁ TÉTELÉNEK TECHNIKÁI FINNORSZÁGBAN¹

A tanári pálya társadalmi presztízse

A tanítás Finnországban elismert, megbecsült hivatás, sok diák szeretne tanár lenni. Ennek köszönhetően Finnország büszkélkedhet a legkompetitívabb tanárképzési rendszerrel: a legtehetségesebb fiatalok is vonzódnak tartják a tanári pályát, a tanári szakokra a rengeteg jelentkezőből a legjobbakat tudják kiválasztani. A finn tanárok magasan képzettek, és a társadalom is elismeri őket; feladatuk a szociális, tudásbeli és kulturális értékek közvetítése. Részvételük fontos mind az iskola és a családok közti együttműködésben, mind pedig az iskola belső kommunikációjában. (Sahlberg, 2012.)

Fontos az a bizalom, amellyel a szülők viseltetnek a tanárok iránt: rájuk bízzák a gyerekeiket, bíznak a szakértelmükben. Mindez társadalomtörténetileg nagyon is hosszú folyamat eredményeként alakult így: szerepet játszhatott benne az is, hogy a faluról falura vándorló tanítók már a 19-20. század fordulóján is nagyon népszerűek voltak. A tanítókat ekkoriban metaforikusan a nép gyertyáinak (kansankynttilät) nevezték. Több neves finn tanárképzéssel foglalkozó szakember problematikusnak találja, hogy a finn oktatást nemzetközi szinten egyféle paradicsomi idill képe lengi körül, mert ez azt sugallja, hogy ők mindent jól csinálnak.² Igaz, Finnország egyelőre ellenállt olyan globális oktatási mozgalmaknak, mint a sztenderdizált tesztek előtérbe helyezése, vagy a diákok korai pályára állítása; az ország oktatási eredményei valóban impozánsak, sok kérdést mégsem tesznek fel. A tanárok például nagyfokú autonómiával rendelkeznek, mesterfokozatuk van, ugyanakkor a valós hétköznapi tanításban ők éppúgy gondokkal küszködnek, mint a kollégáik más országokban.

A finn oktatás sikereiben jelentős szerepe van annak, hogy az oktatáspolitikai ma is tartja magát a 40 éve kialakított keretekhez, nincsenek sűrű

1 Jelen tanulmány egy nemzetközi kutatási projekt keretében készült, amely azt vizsgálta, hogy a kutatásba bevont országok milyen stratégiákat és kommunikációs módszereket alkalmaznak a pedagóguspálya népszerűsítésében. A finnországi példa a tanári életpályamodell sajátosságaival, a tanárrekrutáció oktatáspolitikai dimenziójával, a tanári pálya vonzóvátételének lehetőségeivel foglalkozik.

2 https://www.academia.edu/8878170/Identity_agency_and_community_Reconsidering_the_pedagogic_responsibilities_of_teacher_education

irányváltások, magas a tanári pálya társadalmi elismertsége és ezzel szoros összefüggésben az anyagi megbecsültsége. (Sahlberg, 2012.)

A finn tanárképzés jellemzői

A finn tanárképzés alapvetése az, hogy professzionális tanárt képeznek, míg más országokban hatékony tanárokat szeretnének kialakítani. (A hatékony alatt azt értve, hogy a PISA-teszteken jó eredményeket ér el. Finnországban csak a tanárok 15%-a gondolja úgy, hogy a PISA-eredmények a tanári hatékonyságot mutatják.) Finnországban az oktatáspolitikai ugyanúgy beszél, ugyanazt mondja, mint az iskolák és a tanárképzők. A tanárjelölt a képzés során a saját tanítási stílusát dolgozhatja ki, támogatják ebben. Azt gondolják, mindenki a saját stílusában, saját módszerével tud jó tanár lenni. (Sahlberg, 2012.)

A finn tanárképzési szakemberek abban hisznek, hogy alapos felvételi eljárással kell kezdeni a tanárszakra jelentkezők kiválasztását. Nagyon nagy a túljelentkezés, ezért tudnak a hallgatók között válogatni: kb. 3000 jelentkezőből 120 pedagógusjelölt kezdi meg a tanárképzésben való részvételt.³ A tanárképzésbe való bejutás bonyolult, többlépcsős folyamat. Első körben szövegértési feladatokkal szűrik ki a jelentkezők számottevő részét (email-en megkapják a felvételi előtt egy hónappal a neveléstudományi kutatásokról szóló cikkekből összeállított szöveggyűjteményt), majd 5-6 fős csoportokban megnézik a szövegértési feladatot megfelelően teljesítő jelölteket (kb. 300 személyt), hogy egy kvázi iskolai helyzetben hogyan dolgoznak együtt – meghallgatják-e egymást, összedolgoznak-e, udvariasak-, konstruktívak-e stb. (három tanár figyel egy csoportot). Ezután egyéni interjú következik (motiváció, háttér, IQ stb.).⁴

A képző intézmények nagyfokú tartalmi önállóságot élveznek. A nyolc tanárképző egyetem mindig több elsőst szeretne felvenni, ezt azonban a minisztérium szigorúan korlátozza. Nincs hiány, bár tény hogy a túljelentkezés kisebb a természettudományos szakokra. A lemorzsolódás minimális, sőt aki valamilyen ok miatt kimarad, azt külön megkeresik, hogy nem volna-e lehetőség tanulmányainak folytatására. A hallgatók többségének elhivatottsága, szakmai érdeklődése igen magas szintű. Nincs korlátozva az államilag támogatott félévek száma – elvileg 6-8-10 év elteltével is lehet folytatni a tanulmányokat az állami költség terhére. A fél éves kreditszám 60, a teljes képzés 300 kredites, elég jelentős különbség van a főszak és a minor szak kreditszámai között.

3 <http://www.helsinki.fi/teachereducation/step/information/qualifications/>

4 https://www.academia.edu/8878170/Identity_agency_and_community_Reconsidering_the_pedagogic_responsibilities_of_teacher_education

Az intézmények egy központilag meghatározott keretszámot kapnak, annál többet nem vehetnek fel, de ezt a létszámot kötelezően fel kell tölteniük. A képzés államilag finanszírozott, vagy lehetőség van magán főiskolákon, egyetemen tanulni. Az állami képzésbe azokat veszik fel, akik a legjobbak és leginkább elkötelezettek a pedagógusképzés és a pedagóguspálya iránt. A lemorzsolódás ezért elenyésző: egy-két fő évfolyamonként a képzés végére. Hasonlóan elenyésző a lemorzsolódás a praxis során: aki tanári diplomát kap, tanárként kezd el dolgozni, és tanár is marad élete során.

A középiskolai és általános iskolai tanárok mesterdiplomával rendelkeznek – a mesterfokozat megszerzése elengedhetetlen feltétele a tanári állás betöltésének. (Sahlberg, 2012.) A pedagógusok képzése egyetemi szintű – még az óvónőké is –, a pedagógusoktól alapos szakmai tudást várnak.

A tanári életpályamodell hiánya

Finnországban nincs kifejezett tanári életpályamodell, helyette többféle pedagóguskompetencia-értelmezést is elfogadnak. A pedagóguskompetenciák szempontrendszerében azonosítják a pedagógusok legfőbb szerepeit és – ezeken belül – a konkrét tevékenységeket. A pedagógust a tanulás és a fejlődés vezetőjének, szakértőnek tartják, aki képes átlátni szakterületének rendszerét, fejleszti és értékeli saját tevékenységét, értékek közvetítője, teljes ember.

Létezik kerettanterv – az iskolai tantervek kialakítása nem az állam, hanem a helyi iskola, és elsősorban az ott oktató tanárok feladata. A saját diákjaik értékelési módszereinek meghatározása szintén az ő feladatuk. Ez alapján látszik, hogy a finn tanároknak a munkájuk során nagyon nagy autonómiájuk van. Nincsen sem tanárértékelési rendszer, sem tanfelügyelet. Sahlberg szerint ehelyett a tanárok, mivel az idejük engedi, sokat beszélgetnek egymással, rálátnak egymás munkájára, és ha úgy adódik, akkor a iskolaigazgatókkal együtt ki is javítják egymás munkáját. (Sahlberg, 2012.) Elsősorban ez a szakmai autonómia az, amely a fiataloknak a legszimpatikusabb a tanárképzésben. A finnek többféle pedagóguskompetencia-értelmezést is elfogadnak. A pedagóguskompetenciák szempontrendszerében azonosítják a pedagógusok legfőbb szerepeit és – ezeken belül – a konkrét tevékenységeket. A pedagógust a tanulás és a fejlődés vezetőjének, szakértőnek tartják, aki képes átlátni szakterületének rendszerét, fejleszti és értékeli saját tevékenységét, értékek közvetítője, teljes ember. A későbbiekben sem értékelik formalizáltan a pedagógusok tanítását, a pedagógusok kompetenciáit.

A tanári élet- és munkakörülmények jellemzői

Finnországban a pedagóguspálya vezeti a foglalkozások népszerűségi listáját.⁵ Minden negyedik finn fiatal tanár szeretne lenni, az egyetemek tanárképző karain legalább tízszeres a túljelentkezés. Ez csak részben tulajdonítható az anyagi megbecsülésnek, legalább ekkora szerepe van a képzés presztízsének, minőségének. A finn tanárokat nemzetközi hírű kutatók képezik, a tudományos eredmények közvetlenül áramlanak be a tanárképzésbe. A tanárok maguk is elsajátítják a kutatási módszereket, képesek a szakirodalom követésére, kísérletezésre, és így munkájuk folyamatos fejlesztésére.

A tanárok éves kötelező óraszám 550, lényegesen kevesebb az OECD országok átlagánál. A finn tanárok jövedelme nem magasabb, mint az OECD-átlag, de nem elsősorban ezért népszerű a pálya.⁶ Néhány éve megváltoztatták a pedagógusbérezési rendszert, melyben új elemként a kompetenciák értékelése is megjelenik. A fizetés megállapításánál figyelembe veszik többek között a pedagógus egyéni kompetenciáit és teljesítményét, ami lehetőséget teremt a fizetések helyi szintű, rugalmas kialakítására; a magas kezdő fizetések és a maximum fizetések közti különbség azonban csupán 18 százalék. A vonzerőt a megbecsültség adja, ami abból fakad, hogy a társadalom tudja és elismeri, hogy ez egy nagyon komoly felkészültséget, tudást, innovatív, alkotó munkát elváró pálya.

Bár ugyanabban az állásban a férfiak és a nők megközelítően egyenlően keresnek Finnországban, az átlagnál jobban jövedelmező szakmákat jellemzően férfiak választják, így jóval több a női tanár, mint a férfi. Annak érdekében, hogy ezen a helyzeten változtassanak, a jyvaskyläi tanárképzésben speciális képzéseket indítottak férfiak számára, hogy fokozzák érdeklődésüket a szakma iránt.⁷ A mintegy tíz évvel ezelőtti kezdeményezés azonban rövid életű volt, mivel a finn szabályozás semmilyen célból és semmilyen előjellel nem támogatja a nemi alapú diszkriminációt.

A finn oktatási dolgozók 95%-a tagja az adott szakszervezetnek, amely igen aktív, hatékony képviselője a dolgozók munkahelyi körülményeit (pl. óraterhelését), karrierkilátásait (pl. tudományos fejlődését), illetve bérhelyzetét érintő tárgyalásokon. Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ) a legjelentősebb pedagógus szakszervezet, ami aktív érdekképviselőt képvisel, és számos kutatást végeznek a tanári pályával és az oktatással kapcsolatban. 120

5 <http://www.helsinkitimes.fi/finland/finland-news/domestic/11225-quarter-of-applicants-accepted-to-university.html?ref=uutiskirje>

6 <http://www.oecd.org/edu/school/5328720.pdf>

7 <http://kielikampus.jyu.fi/news/15-9-seminar-on-language-education-clil-and-language-teacher-education-in-finland/>

400 taggal rendelkeznek az alapfokú oktatásban dolgozó tanároktól kezdve egyetemi tanárokig.

A tanárrekrutáció módszerei és a képzés jellemzői

A tanári ellátottság Finnországban igen magas szintű, sok esetben az újonnan végzett tanárok többen vannak, mint a rendelkezésre álló szabad tanári pozíciók, így gyakran a betöltendő tanári állásokat a végzetek elitjéből verbuválják, és egy egymást kölcsönösen erősítő egyensúlyt hoznak létre az erőteljes szelekció és a vonzó munkahelyi feltételek között. (Sahlberg, 2012.) Finnországban a pedagógusképzés gyakorlati része az állam által fenntartott 13 gyakorlóiskolában történik, melyek az egyes egyetemekkel állnak szakmai kapcsolatban, de a gyakorlatok nem csak ezekben folynak, ugyanis a tanárképző intézmények arra törekcsenek, hogy a tanárjelöltek ne csak egy típusú iskolát lássanak. A gyakorlóiskola tanárai és az egyetemi oktatók szorosán együttműködnek a pedagógusképzésben. Általában helyileg is igen közel van az egyetem és a gyakorlóiskola, ami elősegíti a mindennapi kapcsolat kialakítását és fenntartását. A gyakorlóiskolai tanárok a kezdetektől a képzés végéig részt vesznek a pedagógusképzésben: már a felvételiztetésben is szerepet kapnak, és az utolsó évben a hallgatók tanítási gyakorlatát is ők vezetik. A fő elméleti tanulmányokat követően a finn tanárképzős hallgatók minden évben 5–6 hetes tanítási gyakorlatra mennek. A gyakorlóiskola előadói vagy tanórákat vezető tanárai és az egyetemi oktatók is mind felügyelik a hallgatók gyakorlati tevékenységét, hogy azok lássák a különböző tanárok közötti együttműködés modelljét, és átfogóbb véleményük alakuljon ki a heterogén osztályokban való tanításról. Gyakran előfordul, hogy a tanárjelölteket saját társaikkal helyezik egy tanítási csoportba, hogy ily módon első kézből szerezzenek tapasztalatot az együtttanításról. A tanítási gyakorlat ideje alatt vagy után általában egy pedagógiai vagy didaktikai szemináriumra kerül sor az egyetemen, ahol a hallgatók e tanításkísérő kurzus keretében végiggondolják és megbeszélnek a tanítási gyakorlat során és az egyes különböző iskolákban tett látogatásuk közben szerzett tapasztalataikat. Ezt a végiggondolást, utólagos értékelést a szakmai fejlődés fontos állomásának tartják. A tanárjelölt hallgatók lépésről lépésre építik fel elméletüket, hogy alátámasszák saját tanítási gyakorlatukat, mert így tudatosul bennük saját tanári oktatási filozófiájuk és azonosságuk. Az effajta megközelítés azt a nézetet erősíti, amely szerint a gyakorlás kétirányú folyamat, amely nem csupán megengedi a tanárjelölteknek, hogy a kurzus során szerzett ismereteiknek és tudásuknak értelmet adjanak, hanem befolyásolja saját elméleti ismereteik megszerzését és használatát is.

A finn pedagógusképzés egyik erőssége az, hogy központi szerepet tölt be benne a tanári identitás fejlődésének támogatása, a tanítási gyakorlatok lépcsőzetessége (elsősorban a tanítóképzésre jellemző), a tanítás és a kutatás összekapcsolása. A tanárképzés során nagy hangsúlyt helyeznek a kutatómunkára. A gyakorlóiskola és az egyetem kooperációja ezekben az iskolákban

természetes. Nyugodt és kiegyensúlyozott pedagógusok és diákok, jó szervezethez, a gyerekek önállósága és a nekik adott bizalom, a rendszer, a tanulási környezet nyitottsága jellemzi ezeket az oktatási intézményeket.

Figyelemreméltó a finn kutatásalapú pedagógusképzés azon szemlélete, miszerint a leendő pedagógusoknak azért van szükségük kutatás-módszertani ismeretekre és kutatások végzésére, hogy a pályájuk során jelentkező szakmai döntéseiket megalapozottá és felelősségteljessé tudják tenni, mivel a tanári pályával nagy felelősség, ugyanakkor nagy szabadság is jár. A kerettanterv szerint a tanár maga dönthet a tanmenetről, amelyet még az iskola igazgatója sem bírálhat felül. A településeknek jogukban áll saját tantervet csinálniuk, illetve maguknak az iskoláknak is; mindenki számára kötelező, egységes nemzeti tanterv tehát nincsen. Nagyon nagy a szabadság a tananyag elrendezését tekintve is, több évfolyam tananyagát szabadon, tetszőleges sorrendben taníthatják a pedagógusok. Az érdemjegyekkel való osztályzás csak 8. osztálytól kötelező, aminek nagy jelentősége van a gyerekek pozitív énképének kialakulásában. A tanárok és a diákok közel egyenrangúak, ami ugyan sok fegyelmezési problémával jár, de a fiatalok viszonylag egészséges önértékeléssel kerülnek ki az iskolából. A tantárgyak tanításában gyakorlatias megközelítésmód érvényesül, ez lehetővé teszi a tárgyak integrációját, tehát sokszor jelenségeket tanulmányoznak a gyerekek, ahol több tantárgy elemei is megtalálhatók. Projektalapú oktatásra is lehetőség van a tanterv szerint, bár viszonylag kevés pedagógus él vele. A finn gyerekeknek van a világon a legkevesebb tanórát, tehát kevésbé vannak leterhelve, több energiájuk és kapacitásuk marad a játék során való természetes, gyakorlatias tanulásra.

A finn iskolák tehát talán jobbak, mint máshol, de sok dolog ott is változtatásra szorul, ugyanis hiába a rendszer rugalmassága, kevés iskola használja azt ki valóban. Fontos megemlíteni, hogy az esélyegyenlőségre nagyon figyelnek, az alapfokú oktatásnak az egész ország minden intézményében ugyanolyan-nak kell lennie. Számos finn szülő és tanár szerint problémát jelent a szociáldemokrata elvek túlzott jelenléte az oktatásban, nevezetesen, hogy a tehetséggondozásra nem nagyon figyelnek, mindenkit ugyanolyan szintre igyekeznek eljuttatni, és ezzel egyen-társadalmat nevelnek. (Koskinen, 2014.) Ezt igazolja az a tény, amikor a finnek összetalálkoznak a világban, nagyon jól megértik egymást generációtól és lakóhelytől függetlenül. Nagyon erős alapokat ad az alap- és középfokú oktatás gondolkodásmód, szemlélet szempontjából. Ezzel egyben igyekeznek kivédeni a nagy társadalmi különbségeket is.

Az internethez való hozzáférés az állampolgári jogokhoz tartozik, 100Mb internethez minden lakosnak joga van anélkül, hogy a szolgáltató ezzel járó költségeit megtéríteni lenne köteles. Újság, telefon és internet előfizetés a legszegényebbeknek is jár: ha nincs rá keret, az állam hozzájárul. Ezzel igyekeznek közügyekkel foglalkozni tudó és akaró állampolgárokat „fenntartani”.

Így a finnek alapvetően nagyon tájékozottak a közügyeiket tekintve, és a részvételi demokrácia, mint olyan, valóban működik. Értik, hogy ha valami nem jó, akkor csak ők egyedül tudják ezt megváltoztatni véleménynyilvánítással, érvekkel. Ez nagyon érezhető a munkahelyeken is: ki-ki a saját módján, de bátran elmondja, mi a probléma konstruktív, problémamegoldó attitűddel. A finnek nagyon jól tudnak higgadtan, objektíven véleményt cserélni, és meghallgatják a másikat, még ha a véleményük gyökeresen különbözik is.

A JULIET program

A Jyväskyläi Egyetem tanárképző tanszékének programja, olyan tanár szakos hallgatók számára készült, akik elsősorban kéttannyelvű iskolában szeretnének tanítani, illetve szaktárgyakat tanítanak idegen, elsősorban angol nyelven. Számukra a JULIET programban kiemelt téma a nyelvoktatás és a szaktárgy-pedagógia integrációja.⁸

A jyväskyläi tanárképzés reformjának részeként a 2014/2015-ös tanévtől kezdve a diákoknak nagyobb beleszólásuk van az órák, gyakorlatok menetébe. Egy-egy jelenséggel foglalkozva témákat, megközelítéseket javasolhatnak, illetve az oktatóval együttműködve közösen alakítják ki az értékelés rendszerét: mi legyen fontos, milyen súlyozással, és ki legyen felelős az értékelésért. Ez minden résztvevő számára új kihívásokat tartogat, az új környezet alkalmat nyújt arra, hogy diákok és oktatók egyaránt rákérdezzenek saját tevékenységeikre, szerepükre, és párbeszédet kezdeményezzenek arról, mit tudnának tenni a finn oktatás fejlesztése érdekében. A diákok és a kutató-oktatók párbeszéde szervezett formában, akciókutatás keretében zajlik. A diákközpontúság és a különböző ismeretterületek integrációja régóta jól hangzó szlogenek a pedagógiában, következetes megvalósításukra azonban kevés kísérlet születik, ezért is érdemes átgondolni, mit jelent a gyakorlatban, ha megváltozik a tanítás szervezése és szabályozása. A JULIET programban például korábban külön nyelvtankurzus volt, most viszont a nyelvten be van építve az egyes tárgyakba. A kiejtési gyakorlatok is el voltak szigetelve más tevékenységektől, a nyelvi stúdióban zajlottak, fejhallgatókkal. Miközben a képzési program olyanoknak szólt, akik munkájuk során integrálni fogják a nyelv- és szaktárgyoktatást, a képzés maga mégis meglehetősen elkülönülten kezelte a nyelvet, a nyelvtant és a szaktárgyi – pedagógiai – képzést. Ennek alapja, hogy nemcsak másoknak, hanem másokért is felelős vagy, és magadért is. A korábbi modell elsősorban a „felelősség másoknak” megközelítésre épült, tehát a hallgatók jóval inkább diákszerepben maradtak végig.

8 <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/sivuaineet/juliet/en/intro/what>

A tanárjelölteknek tehát meg kell szokniuk, hogy felelős, önálló döntéseket hozzanak, hogy autonóm módon szervezzék a saját munkájukat, és ne mindig diákként viselkedjenek. A szakmai érettségért azonban meg kell dolgozni: oktatónak, hallgatónak, gyakorló tanárnak egyaránt folyamatosan kérdéseket kell feltennie, reflektálnia kell a saját munkájára, önmaga előtt, önmaga számára értelmezni és értékelni a saját munkáját. A hallgató a képzés és saját munkája során fokozatosan kerül át a diák szerepéből a tanár szerepébe. Ugyanakkor fontos, hogy már a kezdetek kezdetén is tud tanítani a diák, és akkor is képes tanulóként viselkedni, amikor elsősorban tanárként határozza meg magát.

Összegzés

Tanulmányunkban a finnországi oktatási rendszer sajátosságaival, a tanárképzés rendszerével és a tanárrekrutáció oktatáspolitikai dimenziójával, a tanári pálya vonzóvá tételének lehetőségeivel, a tanárok megtartásával foglalkoztunk. Az utóbbi kérdések szorosan összefüggenek egymással és megkerülhetetlenek oktatáspolitikai szempontból. Az oktatási rendszer sikerének titkát azért is érdekes kutatni, mert valójában nincs is egységes rendszer. Nincsenek sztenderd módszerek, a tanárok nagyfokú autonómiát kapnak. Míg a legtöbb európai országban jelentős eltérések vannak az iskolák eredményei között, addig Finnországban ez szinte elhanyagolható, ugyanakkor iskolán belül az egyes osztályok diákjainak eredményei között már kiugróan jelentős különbségek vannak. Ebből azt a következtetést vonták le, hogy még fontosabb a tanár személye, mint gondolták, így az oktatási rendszer fejlesztésében elsősorban a pedagógusokra és a diákokra koncentrálnak.

Irodalom

- Gordon Győri János, Oláhné Téglási Ilona és Ütőné Visi Judit (2016): A pedagógusszakma-és pálya népszerűsítésének technikái a nemzetközi gyakorlatban: elméleti alapok, kutatási kérdések, horizontális elemzési eredmények. Pedagógusképzés. 14. (43.) 135-152.
- Hendrickson, Katie A. (2012): Assessment in Finland: A Scholarly Reflection on One Country's Use of Formative, Summative, and Evaluative Practices. Mid-Western Educational Researcher. 1-2.sz. 33-46.
- Koskinen, Marko (2014): A demokrácia kultúráját az iskolában kell megtanulni. <http://www.demokratikusnevelés.hu/index.php/cikkek/13-egyeb-szerzok/263-koskinen-demokracia>
- Nightingale, Julie (2014): Focus on Finnish Assessment. <http://ciea.org.uk/focus-finnish-assessment/>.

- Sahlberg, Pasi (2012): A finn példa. Nemzedékek Tudása. Budapest.
- Sahlberg, Pasi (2012): PISA 2012 Reinforces the Key Elements of the Finnish Way. <http://pasisahlberg.com/pisa-2012-reinforces-the-key-elements-of-the-finnish-way/>.
- Tarnóc András (2016): A tanári pályaválasztást népszerűsítő médiaeszközök Angliában. Pedagógusképzés. 14. (43.) 153-166.
- Ütőné Visi Judit – Virág Irén (2016): A tanári pálya népszerűségének jellemzői és népszerűség-növelésének technikái Németországban. In: Pedagógusképzés 14 (43) 2016/1-4. 167-182.

Internetes források

- http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/Kozneveles_2013.pdf.
- <http://www.helsinki.fi/teachereducation/step/information/qualifications/>.
- <http://www.helsinkitimes.fi/finland/finland-news/domestic/11225-quarter-of-applicants-accepted-to-university.html?ref=uutiskirje>.
- <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-teacher-and-principal-quality/>.
- <http://www.nyest.hu/hirek/ahol-divat-tanarnak-lenni>.
- http://www.oaj.fi/cs/oaj/public_en.
- <http://www.oecd.org/edu/school/5328720.pdf>.
- http://www.opf.fi/english/education_system/teacher_education.
- http://www.tilastokeskus.fi/til/kou_en.html.
- https://www.academia.edu/8878170/Identity_agency_and_community_Reconsidering_the_pedagogic_responsibilities_of_teacher_education.

MOGYORÓSI ZSOLT

**A TANÁRI PÁLYA NÉHÁNY SAJÁTOSSÁGA,
NÉPSZERŰSÉGÉNEK JELLEMZŐI ÉS A REKRUTÁCIÓS
ELJÁRÁSOK HOLLANDIÁBAN¹****Az országról és a társadalomról²**

Hollandia tizenhárom tartományra tagolt, de mind történelmileg, mind a jelenben, gazdasági, politikai és kulturális szempontok alapján a városok kiemelt jelentőséggel bírnak. Az ország lakosságának közel egyharmada a 100.000-nél nagyobb lakosságszámú városokban él. Hollandia három legfontosabb városa az Észak- és Dél-Hollandia tartományban található Amszterdam, Rotterdam és Hága. Amszterdam a fővárosa és egyben a kulturális központja is az országnak, ám a kormány évszázadok óta Hágában ülésezik, s itt található a Nemzetközi Bíróság is. Rotterdam az ipari központ, ahol a világ egyik legnagyobb kikötője, a beszédes nevű Europoort is létesült.

A holland társadalom szerveződésében jelentős szereppel bírtak a különböző felekezeti és politikai ideológiák mentén szerveződő csoportok. Kivált négy vallási és szellemi irányzatot emelhetünk ki, a protestantizmust, katolicizmust, liberalizmust és szocializmust. Régebben ezek a csoportok kevés egymás közötti kapcsolattal rendelkeztek. A protestánsok és a katolikusok is saját pártra szavaztak, saját társaságokba jártak és gyermekeik felekezetspecifikus iskolákban tanultak. A szocialisták és a liberálisok között, a munkások és vállalkozók közötti jelentős ellentétek dacára nem alakult ki a felekezetihez hasonló mélységű elkülönülés. Az 1980-as években a három legnagyobb vallási-politikai párt egyesült, s ez a Keresztény-demokrata Szövetség (CDA) lett a kormányzó hatalom a következő 20 évben, oly módon, hogy a kormányzásba bevonták a liberálisokat is.

1 Jelen tanulmány a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0010 projekt keretében az Eszterházy Károly Főiskola kutatócsoportja által végzett kutatás részeként készült. A kutatás fókuszában a pedagóguspálya népszerűsítésére irányuló stratégiák és eljárások nemzetközi összehasonlítása állt. A kutatás vezetője Gordon Győri János volt, a kutatócsoport munkájában Czók Brigitta, Majorosné Kovács Györgyi, Mogyorósi Zsolt, Tarnócz András, Oláhné Téglási Ilona, Útóné Visi Judit és Virág Irén vettek részt.

2 A magyar nyelven olvasható Hollandia Kalauz rövid összefoglalásában található információkat a kontextus teremtés szándékával szerepeltetjük e pont alatt. A Hollandia Kalauz elérhetősége: http://www.hollandia.co/informacio/hollandia_altalanos_attekintese

A 21. század elején két jelentős problémával kell a holland társadalomnak és kormánynak megbirkóznia. Az egyik a bevándorlók jelenlétéből fakadó társadalmi feszültségek, a másik pedig a lassuló gazdasági fejlődés. Jelentős kihívás még – az előzőektől nem függetlenül –, az egészségügy és az oktatás fejlesztése is. Ez utóbbihoz a tanulmány további részei szolgáltatnak sajátos szempont alapján szervezett információkat.

Az oktatási rendszer jellemzői, az oktatás szerkezete

A holland oktatási rendszer mélyebb és több szempontú megismeréséhez magyar nyelvű összefoglaló munkákat tanulmányozhatunk (pl.: Schüttler és Bognár, 2009; Gerda és Buda, 2009; Major, 2011; Reich, 2013), de az áttekintés igényével számos információs portált is megtekinthetünk, közöttük a Holland Online-t vagy az EU-25-öt. Érdekes azonban az is, ahogyan nemzetközi portálokon megjelennek az oktatással kapcsolatos információk.

Szakmai szempontok alapján kiemelkedő az Európai Bizottság által alapított Eurydice hálózat oktatási portálja.³ Ez a szervezet európai szinten segíti elemzésekkel, információkkal az oktatáspolitikai formálót és a döntéshozókat. Összehasonlító neveléstudományi szempontból megkerülhetetlenek az európai nemzeti oktatási rendszerek és politikák részletes leírásai, illetve azok rövid összefoglaló áttekintései, továbbá a tematikus jelentések, a statisztikák, kulcsadatok megjelentetése, s a nemzetközi összehasonlítást tartalmazó tények és adatok oldal, s az általuk megalkotott Nemzeti Oktatási Rendszerek Európai Enciklopédiája, az Eurypedia.

Az Eurypedia Hollandiára vonatkozó egzakt áttekintő anyagából néhány sajátosságot emelünk ki, majd a rendszer strukturális leírásának rövid bemutatása következik.

Hollandiában a (köz)nevelési rendszer decentralizált. A 2-4 év közötti gyerekek gondozását megvalósító szolgáltatások működtetéséért a helyi hatóságok felelősek. A bölcsődei ellátás nem kötelező a gyermekek részére, ahogyan az iskola-előkészítő sem. Öt éves kortól kötelező az iskola. Az alapfokú oktatás nyolc évig tart, általában a gyerekek 12 éves koráig, mivel a gyerekek többsége 4 évesen már odajár. Az oktatási rendszer működtetéséért az állam felelős, közelebből az oktatás, a kultúra és tudomány minisztere, illetve a minisztérium államtitkára.

Az alapfokú oktatást követően, a középfokú oktatásban három fő típus található: a 4 éves időtartamú szakképzés előtti és szakképzést is biztosító

3 http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/about_eurydice_en.php

előkészítő középiskola (VMBO), amit kiegészít az 1-4 éves programokat kínáló felső középfokú szakképzést biztosító szakközépiskola (MBO), az 5 éves képzési idejű alsó- és felső középfokon képző általános felső középiskola (HAVO) és az egyetem előtti, arra felkészítő 6 éves képzési idejű egyetemi előkészítő középiskola (VWO). A legtöbb középiskola számos középfokú oktatási programot kínálva teszi lehetővé, hogy a tanulók könnyen válthassanak az oktatás típusai, illetve az azokon belüli programok között. A tankötelezettség 18 éves korig tart.

A hollandiai oktatás rövid leírásába az Expatica honlap⁴ információit is beemeljük. A honlapot működtető vállalkozás hasznos hírekkel, információkkal kívánta ellátni a Hollandiában élő, angolul beszélő, hazájukból kivándorolt nemzetközi közösséget. Mára 11 országban szolgáltatnak minőségi információkat a letelepedés, a munkavállalás, az egészségbiztosítás, az adózás, az egészségügy és az oktatás helyi sajátosságairól a letelepedni vágyóknak.

A holland törvények értelmében 5-18 év között nemzetiségtől függetlenül minden gyermek tanköteles, aki az országban lakik⁵. Az alábbi iskolatípusokban folytathatók a tanulmányok:

A nyilvános iskola

Állami fenntartású, nem felekezeti, világi oktatást biztosító intézmények, melyek azonban sajátos filozófiák és pedagógiai alapelvek mentén is szerveződhetnek, mint például a Montessori vagy a Steiner iskolák. Az iskolákat a helyi önkormányzat, vagy jogi személy, vagy az önkormányzati tanács által létesített alapítvány vezeti.

A magániskola

A legtöbb magániskola felekezeti fenntartású. Megtalálhatók a katolikus, a protestáns, a muszlim és a hindu iskolák közöttük, csakúgy, mint a fenti reformpedagógiaiak. A magániskolákat testület, vagy az az alapítvány vezeti, mely alapítója volt az intézménynek. Hasonlóan a nyilvános iskolákhoz, alapvetően ingyenes a képzés, de hozzájárulást kérnek különböző dolgokhoz, például az iskolai kirándulásokhoz.

Nemzetközi iskolák

A holland kormányzat támogatásával működő, ezért elfogadható mértékű tandíjjal bíró, bármely nemzetiségű diák számára nyitott alap- és középiskolák, melyek nemzetközi tantervi programok alapján oktatnak.

4 <http://www.expatica.com/about.html>

5 http://www.expatica.com/nl/education/schools/Education-in-the-Netherlands_100816.html

Nemzetközi magániskolák

Nemzetközi vagy speciális nemzeti tanterv alapján oktatnak. Felszereltségük jobb, mint a holland iskoláké.

Speciális iskolák

2014-ben már az összes iskolától törvényi szabályozás alapján megkövetelték, hogy ellássa minden gyermek szükségletét. Ennek előzménye, hogy már évekkor korábban bátorították a speciális nevelési igényű tanulók befogadását a normál iskolákba, és a speciálisan képzett tanárok alkalmazását.

iPad iskolák

2014-ben 22 úgy nevezett „Steve Jobs” iskola nyitotta meg kapuit, melyekben kormányzati támogatással a gyerekeket iPad készülékekkel látták el és a hozzájuk készített oktatási alkalmazásokkal. Ezek segítségével a könyvektől a tábláig sok minden helyettesíthető, de a lényeg, hogy a tanár vezetőként a diákok egyéni tanulását segíti.

A költségekről

Az alap- és a közép fokú állami oktatás tandíjmentes, ám a szülőket megkérlik, hogy egy névleges összeggel önkéntesen járuljanak hozzá a felmerülő költségek – hosszabb iskolai kirándulás, felügyelet biztosítása ebéddidőben, délutáni iskolai ellátás (napközi) stb. – fedezéséhez. A szülői hozzájárulás összege iskolánként változó nagyságú, ahogyan a felmerülő költségek is különböznek.

Az oktatáspolitikai

A minisztérium minőségi sztenderdeket, elérendő kimeneti célokat, társadalmi célkitűzéseket fogalmaz meg, de a részleteket az egyes iskolák valósítják meg az alkalmazott tantervekkel és a költségvetési juttatások elosztásával. Az oktatáspolitikai törekvések magukba foglalják a kéttannyelvű oktatás lehetőségeinek növelését – jól mutatja ezt az a tény, hogy 2015. augusztus 1-től a kormány megengedi az alapiskoláknak, hogy a tantárgyak 15%-át angolul, németül vagy franciául tartsák a nyelvi órákon túlmenően –, továbbá az oktatás és a munka-piac igényeinek összekapcsolását, valamint azon iskolák minőségi mutatóinak javítását, melyek nem felelnek meg az Oktatási Felügyelet sztenderdjeinek.

Továbbhaladás

Az alapiskola 8. évfolyamának (Group 8) vizsgája az évente februárban sorra kerülő ún. CITO-teszt. Ennek eredménye egy továbbtanulási javaslat, hogy a közép fokú oktatás mely típusában folytassa a gyermek a tanulmányait. – Az oktatáspolitikai célkitűzésekkel összhangban 2015 tavaszától a Group 8 tanulói számára kötelező lesz a számolási és a nyelvi készségek felmérése.

A középiskoláknak csak harmadát működteti közhatalóság. Az angol kötelező tárgy mindenhol. A VMBO tanulói csak egy idegen nyelvet a HAVO/VWO

tanulói legalább kettőt tanulnak. A tantervek magukba foglalják a matematika, a történelem, a humántárgyak és a művészetek, valamint a tudományok területét. A felsőfokú tanulmányok szempontjából a HAVO és a VWO tanulói esélyesebbek a bekerülésre. Előbbiek a szakmai képzéseket nyújtó intézményekbe, az alkalmazott tudományok egyetemeire, utóbbiak az akadémiai képzéseket folytató intézményekbe, a kutatóegyetemekre juthatnak el. Az átjárás lehetőségei biztosítottak a háromciklusú (BA/BSc; MA/MSc; PhD) felsőoktatási rendszerben is, ahogyan azt az 1.sz. ábra nyilai is megmutatják a mellékletben.

A tanári életpályamodell sajátosságai

Reich (2013) rámutat arra, hogy több korábbi kormányzati intézkedés hatására pedagógushiány és tanári minőségi romlás következett be az országban. A hetvenes évek gazdasági válságát követően csökkentették a tanári fizetéseket a költségek redukálása érdekében, ami éppen megoldhatónak tűnt, hiszen ekkorra a képzett tanárokból túlkínálat jelentkezett. 1985-ig több lépcsőben megvalósították a „reformot”, viszont ennek hatására a későbbiekben kevesen választották a pályát, így tanárhiány alakult ki. Ezt ellensúlyozandó növelték a béreket, majd csökkentették az óraszámokat. Ezek az intézkedések azonban nem hoztak áttörést, nem szűnt meg a hiány. Mindezek mellett a tanárképzés színvonalát szándékozták megjavítani, ezért a kezdeti, a képzésben nem fejlesztett készségeket és a mutatkozó készséghiányokat kötelező tanártovábbképzéssel kívánták kompenzálni. Később, 2000-től kezdődően a hiányok pótlására megnyitották a szakmát és átképzések segítségével más felsőfokú képzettséggel bíró kvalifikált emberek számára is lehetővé tették a tanárrá válást. Az átképzésekről elmondható, hogy rugalmas, alternatív képzési utakat kínáltak azok számára, akik alkalmazott tudományegyetemi vagy tudományegyetemi diplomával rendelkeztek és sikeres alkalmassági vizsgát tettek. A képzések kétévesek, gyakorlatközpontúak és a kompetenciák kialakítását megcélzóak voltak. A képzés és továbbképzés mellett így az átképzés a másik eszköz, amely elvileg megfelelő számú tanárt biztosít az oktatási rendszer számára.

A tanári pálya vonzónak tételéhez hozzájárulhat a tanári minőség fejlesztése a bérek növelésének támogatásán keresztül, mely a szakmai gyakorlatban eltöltött évekhez és a szakmai fejlődési állomásokhoz kötötten valósul meg. Ez ma már nem szokatlan elgondolás. A kompetencia szztenderdek végeredményben ezt a kettős célt szolgálják.

A szztenderdek alapján értékelt tanári teljesítménynek Hollandiában is nagy jelentősége van, hiszen az újonnan bevezetett fizetési kategóriák is ehhez kötődnek. (Major 2011.)

Reich (2013) bemutatja, hogy a holland tanárok különböző fizetési lépcsőfokokon haladhatnak végig, magasabb pozíciókba kerülhetnek, lehetnek igazgatók, igazgatóhelyettesek, vezető tanárok. Ha a tanár pályáján végig az osztálytermi tanításnál marad, akkor is előléptethetik, szenior tanári pozíciót szerezhetsen és fizetése elérheti kezdő fizetése 175%-át. Ugyanakkor a tanárok pályára lépésük idején a minimálisan adandó alapbérnél magasabb bérre is jogosultak lehetnek, ha figyelembe veszik más területen szerzett szakmai tapasztalatukat. A szakma vonzereje szempontjából ez egy igen fontos tényező, mivel így könnyebbé válik a más szektorban dolgozók átkerülése az oktatásba. Az új tanárok bérskálán történő elhelyezésénél a legutolsó fizetést használják indikátorként, ami voltaképpen a korábbi szakmai gyakorlat teljes elismerését jelenti, s amellyel Hollandia egyedülálló gyakorlatot valósít meg. Fontos szempont az is, hogy az iskolák jelentős autonómiájának köszönhetően az iskola vezetése dönt az előléptetésekről.

A tanári élet: munkakörülmények, munkaterhek – fizetés – munkaelégedettség

A munkaterhek egyik mutatója az órában kifejezett összes tanítási idő a tanév egészében. A 2009-es tanévben ez alsó fokon 800 órát, felső középfokon pedig 750 órát tett ki, miközben az EU átlag 755, illetve 629 óra volt.

Fizetés

A tanári fizetések Hollandiában az európai legmagasabb tanári bérek közé tartoznak, szignifikánsan magasabbak az EU átlagnál. Közvetlenül a Luxemburgban kifizetett havi illetmény után az írországi és a portugál bérezéssel összemérhető mértékű a tanári átlagbér. A teaching-profession2 kutatás online kérdőívére válaszoló pedagógusok 41%-a gondolta úgy, hogy a magasabb fizetés az a típusú változás, ami legvalószínűbben növeli szakmájuk vonzerejét. Ez a változó éppen csak megelőzte a jobb társadalmi státusz, illetve a kevesebb tanuló per osztály válaszokat.

Munkaelégedettség

A Working in Education 2012⁶ oktatáspolitikai dokumentumban olvasható 2011-es felmérési adatok alapján azt mondhatjuk, hogy a holland tanárok elégedettek mind munkájukkal, mind pedig iskolájukkal. Több mint háromnegyedük (78%) válaszolta azt, hogy elégedett, vagy nagyon elégedett a munkájával, s bő kétharmaduk (68%) az iskolával is elégedett, ahol dolgozik.

6 <http://www.government.nl/issues/education/documents-and-publications/reports/2013/02/27/working-in-education-2012.html>

Az elégedettséget kifejező válaszok különböznek az oktatási szinttől és beosztástól függően. Korábbi kutatási adatokat nézve, visszamenőleg ki lehet mutatni azt a tendenciát, hogy a felső középfokú szakképzésben dolgozó tanárok és iskolavezetők kevésbé elégedettek, mint az oktatás más szintjein dolgozó kollégáik. Viszonylag új tendencia, hogy 2009-től az alapfokú oktatásban az oktatási munkát támogató személyzet elégedettsége kis mértékben csökkent. Ugyanakkor az oktatás minden szintjén igaz, hogy a tanárok és a segítő személyzet elégedettebb a saját munkájával, mint a saját intézményével.

A kutatásban rákérdeztek arra, hogy vajon nem azért elégedetlenebbek-e a felső középfokú szakképzésben dolgozók, mert túl nagyok az intézményeik, ám korrelációt sem találtak az intézmény mérete és a munkatársak elégedettsége között.

A munkaelégedettség egyik jellemzője, hogy a tanárok különösen a napi tanítási tevékenységükkel és feladataikkal kapcsolatban fejezik ki elégedettségüket. Úgy érzik, ez a legfontosabb aspektusa munkájuknak. Mind fontos, mind elégedettség szempontjából a személyes felelősséget és a kollégákkal való kapcsolatot értékelték még magasan. Viszont kevésbé tartották fontosnak a személyes és szakmai fejlődés lehetőségeit, vagy azt, hogy az intézményük milyen mértékben eredményorientált, vagy, hogy milyenek az alkalmazás fizetés melletti feltételei.

Az alkalmazottak kérték, hogy munkájukra, szakfelügyelőjükkel való kapcsolatukra, munkaterheikre és értékelésükre vonatkozóan ítéljenek meg különböző állításokat. Ez alapján, a már említett napi tanítási tevékenység mellett, a munkahelyi légkörrel voltak a legelégedettebbek. A jelentős munkaterhektől legkevésbé a vezetők szenvedtek, s leginkább a tanárok. A munkahelyi stressz aggodalomra okot adó mértékű a felsőközépfokú szakképzésben, kivált a tanári karban.

Oktatáspolitikai célkitűzések – tanárrekrutáció

A teaching profession² Hollandiával foglalkozó fejezete kiemeli, hogy az oktatásért felelős minisztérium (MOECS) tudatában van annak a kulcsfontosságú kérdésnek, hogy az oktatás hatékonyságának és a nemzetközi méréseken való eredményesség növeléséhez szükség van kvalifikáltabb tanárokat bevonítani az oktatási rendszerbe. Ennek érdekében három fő célkitűzést határoztak meg: a tanárok és iskolavezetők minőségének javítását, a professzionális kultúra erősítését az iskolában, valamint megfelelő számú új tanár rekrutációját, fejlesztve az alap- és továbbképzésüket egyaránt. A főbb intézkedéseket figyelembe véve a tanári pálya előmeneteli rendszerének gyorsítását idézhetjük, és nagyon kevés kísérleti reformot a rekrutációra, az alapképzésre és a tanári teljesítmény értékelésére, mint a specifikus juttatások alapjára. Jelenleg a fizetések alapvetően az életkor alapján növekednek, de hatévente meghatározott szintű

továbbképzési részvétel demonstrálása esetén az iskolák kezdeményezésére is növelhető a bér, de ez nem központilag kötelező eljárás.

A rekrutációt illetően a legfőbb változás, hogy meghirdették és megvitaták az új tanárok mesterszintű képzésének alapelvét, de jogszabályi változás még nem történt. Nincsenek specifikus pénzügyi eszközök a jövőbeni tanárok számára, eltekintve az általános ösztöndíj rendszertől, amit jogszabály rögzít. Ugyancsak dekrétum határozza meg a tantestületbe való belépéshez szükséges értékelési eljárást.

További változások között említhetjük, hogy a tanári alapképzésben a BA szinttől bevezettek választható neveléstudományi kurzusokat. Az újonnan rekrutált tanárok számára az első év, mintegy az alapképzés gyakorlati szakaszaként, a mentor támogatásával, ámde a tanár-kiválasztási folyamat részeként valósul meg. A gyakorlóévhez hasonlóan, ugyancsak az oktatási törvény biztosítja a tanár-továbbképzéseket a további szakmai fejlődés érdekében, de nem írja elő azok kötelező elvégzését a tanárok számára. A nehézségek kezelésére pedig nincsenek specifikus támogató eszközök.

A tanári professzió megítélése elég jó általában, de nem annyira jó a szakképzésben dolgozó tanárok esetében. Az is jellemző, hogy a tanároknak nincs jó képük saját maguk professziójáról, holott a jól értékelt foglalkozások között a sebész után a második helyen szerepelt a válaszadók rangsorában minisztériumi adatok alapján. A szakszervezetek azt hangsúlyozzák, hogy a szakmáról kialakult kép azért nem jó, mert a kormányzat inkább kész volt csökkenteni a kvalifikációs sztenderdeket, mintsem növelje a fizetéseket, továbbá a média által festett kép is inkább rossz. Kommunikációs kampányok az elmúlt években nem voltak, bár nemzeti díjakat adományozott a miniszterelnök az év három legjobb tanárának, és az eseményeket a TV-ben és más médiumokban is bemutatták. A tanárrekrutációt célozva 2006-ban volt országos kampány, de nem látszott, hogy jelentős hatása lett volna.

A tanárképzés jellemzői

Az OECD és a Pearson Alapítvány által működtetett, Strong Performers and Successful Reformer in Education⁷ (SPSRE) portál az oktatásban jól teljesítő, azt sikeresen alakító országokról közöl információkat, kutatási adatokat, elemzéseket és videókat. Abból az indíttatásból teszik ezt, hogy a holnap kihívásaira megfelelni tudó képességekkel rendelkező polgárokat magas minőséget produkáló oktatási rendszerekben lehet képezni, oktatni, nevelni, s hogy ilyen rendszerekre van szüksége az országoknak és a globális

⁷ <http://www.pearsonfoundation.org/oecd/index.html>

gazdaságnak. A holland oktatáspolitikai prioritása az oldal Hollandiával foglalkozó fejezete alapján, a tanári képességek növelése annak érdekében, hogy fenntartsák és növeljék a tanulói teljesítményeket. Ennek a politikának az egyik kiváltó oka, hogy a nemzetközi mérésekben a legjobban teljesítő országok között szereplő Hollandia a 2009-es PISA mérésben kis visszacsúszást mutatott. (Matematikai és természettudományi területen egyaránt 11.-ek voltak az országok rangsorában, míg az olvasás-szövegértés terén 10.-ek. 2006-ban viszont csak az utóbbi területen nem voltak benne az első tízben, s az egy hellyel történő előrelépés vélelmezhetően nem ellensúlyozza a hat és két hellyel történő visszacsúszást.) Az oktatáspolitikai válasz a tanítási sztenderdek és a tanári kar képzettségének növelése.

A hollandok a tanári szakmai szervezetekre úgy tekintenek, mint amelyeknek kulcsfontosságú szerepük van ebben a folyamatban. Az iskoláknak úgyszintén, hiszen kiterjedt autonómiával bírnak, a döntések túlnyomórészt iskolai szinten születnek, amivel az ország kiemelkedik az OECD tagállamok közül. A kormányzati oktatáspolitikai elképzelések megvalósításához tehát széleskörű együttműködés szükséges a tanárok szakmai szervezeteivel. A minisztérium és a szakmai szervezetek a tanítási sztenderdek emelése érdekében bátorítják a tanárokat, hogy tanuljanak egymástól, saját kollégáiktól, egy szakértői értékelési folyamatban.⁸ A tanári szervezetek által létrehozott testület működteti az országos tanárregisztert, s monitorozza a szakmai minősítéseket. A tanárregiszterhez való csatlakozást fokozatosan követelik meg a tanároktól.

Minisztériumi és szakmai szervezetek szerint 2018-ig mindenki bekerül a rendszerbe, s szándékaik szerint a regiszter arra indítja a tanárokat, hogy dokumentálják saját képességeik fejlődését. Amit látni szeretnének, az az, hogy a tanár kvalifikált, kompetens, s hogy valóban befektet saját szakmai fejlődésébe, amint azt a portálon látható kisfilmben Frank Jansma az Oktatási Kooperáció szervezet képviselője hangsúlyozza.⁹

A tanárjelölteket a mesterszintű tanulmányok elvégzésére bátorítják, továbbá az iskolafelügyelet felelősségi körét kibővítették a tanári képességek értékelésével. Más stratégiák a különböző nevelési igényűek – közöttük mind a tanulási nehézségekkel küzdő, mind pedig a tehetséges jól teljesítő tanulói csoportok –, számára adaptív tartalmi és módszertani változtatásokkal céloznak teljesítménynövekedést. (SPSRE 2013.)

8 Ez az értékelési folyamat alapvetően formatív jellegű, egymás támogatásáról és a közös tanulásról szól. Az egyik kolléga, aki ugyancsak az intézményben tanít, megfigyelőként vesz részt a kolléga óráján, papír alapú vagy akár videós dokumentációt végez, majd értékeli, megbeszéli a történeteket és az alkalmazott módszereket a fejlesztés szándékával.

9 <http://www.pearsonfoundation.org/oecd/netherlands.html>

A fentebb említett kisfilmben bemutatnak egy gyakorlóiskolát, ami egy katolikus középiskola. A tanárképzés során nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy megtalálják az egyensúlyt a direkt tanítás és a diákok irányította projekttevékenységek között. Amit az iskola elsőként megkövetel tanáraitól, az az, hogy a szaktárgyukra vonatkozó szaktudással rendelkezzenek. A másodikként megkövetelt dolog az, hogy legyenek nyitottak az új fejlesztésekre, és arra, hogy megtalálják a legjobb utat a tanulókhöz. Az iskola igazgatója szerint mindez azért van, mert a szaktárgyi tudás csak egy dolog, de a tanítás a tudás és a képességek közvetítését és alakítását vonja maga után. A szakértői értékelés alkalmazása, s hogy ezen keresztül a kollégák látogatják egymás óráit, fontos visszajelzés a diákoknak, hogy a tanárok komolyan veszik a munkájukat, az óráikat, s ez arra indítja őket, hogy ők is így tegyenek. Mi több látják, hogy a tanárok tanulnak, s ez is jó példa a számukra.

A holland tanárképzés rendszere

Major (2011) kiemeli, hogy a holland tanárképzés több évszázados hagyományokra tekinthet vissza. Az 1800-as években az alapfokú iskolák számára képezték tanárokat, majd a 20. századtól részidős képzési formákban a középiskolai tanárok képzése is lendületet vett. Igazából az igények összehangolása, azaz a köz- és szakoktatás igényei, a felsőoktatás rendszere, a benne lévő programok sokfélesége, egy sajátos hármas tagoltságot hozott létre. Ebben az 1970-80-as évekre kialakult rendszerben látjuk az alábbi formákat:

- az alapiskolai tanárok képzésére irányuló pedagógusképzés. Az alkalmazott tudományegyetemeken képzik az alapiskolai tanárokat, akik a 4–12 éves korosztályt tanítják. A képzési program 4 éves idejű Bachelor program, hagyományosan a PABO intézetekben, melyek hogescholen-ként, vagyis a mi fogalmaink szerint főiskolaként jöhetnek számításba. Rendszerszinten a PABO ma egy típusa az HBO intézményeknek, amelyek Bachelor szintű felsőoktatási szakmai képzéseket indítanak.
- tanárképzés az alsó középfokú és a szakközépiskolai tanárok számára. Ugyancsak 4 éves Bachelor program keretében történik, amely egy meghatározott tantárgy tanítására jogosít fel, és szintén az alkalmazott tudományegyetemeken folyik. Ezzel a második szintű képesítéssel a végzett hallgató az általános és egyetemi előkészítő középiskolák (HAVO, VWO) alsó középfokot jelentő osztályaiban taníthat. Ugyanakkor a szakmai előkészítő középiskolában (VMBO) és a középfokú szakképzésben is.
- tanárképzés felső középiskolai tanárok számára. Ezt a képesítést egyéves posztgraduális MA képzéssel lehet megszerezni, amelyet a kutató egyetemek biztosítanak. Az első szintű képesítésű tanár a középfokú oktatás minden szintjén taníthat és a HAVO és a WWO utolsó két, illetve három évfolyamán is. (Major, 2011.)

Sajátosságok a tanárképzésben

Az eddigiekben láttuk, hogy erős iskolai autonómiák mellett, erős kormányzati és szakmai törekvések mutatnak az oktatás minőségének javítására, elsősorban a tanári minőség javításán keresztül. Az oktatáspolitikai célkitűzések között az iskolák autonómiájának növelése szerepelt akkor is, mikor a tanárképzés terén a kormányzati befolyás erősödött. (Snoek, 2011.)

Major (2011) kiemeli, hogy a felsőoktatás háromciklusúvá alakítása a 2002/2003-as tanévvel azt jelentette, hogy az addigi két intézménytípus négyéves képzései mindenhol háromévéssé váltak, majd erre épültek rá a mesterszintű egyéves programok. A kutatásorientált képzési programok hagyományosan a kutatóegyetemeken (WO) működnek, s bár az alkalmazott tudományegyetemek 2003-tól kutatási keretet kaptak és kutatócsoportokat hoztak létre, ez a profil elsősorban az előbbieket jellemzi. Az alkalmazott tudományegyetemeken (HBO) működnek többségében a pedagógusképzési programok. Az alkalmazott tudományok egyetemein működő kutatócsoportok a gyakorlatiasabb jellegű kutatásoknak a művelő, így a pedagógusképzéssel kapcsolatos kutatásokban például a reflektivitással és az akciókutatásokkal foglalkoznak.

Az oktatási kormányzat legfontosabb célja az oktatás minőségének javulása, melyben a tanárok szerepe kulcsfontosságú, lévén a tanári munka minőségének javításán keresztül vezet az út idáig. Major (2011) rámutat arra, hogy már jó ideje a tanári munka minősége áll a fejlesztések középpontjában, s hozzátehetjük, hogy tulajdonképpen már régebben, mint amióta az OECD PISA programja megrengette volna az oktatási rendszerek értékelésének kultúráját. Már 1993-tól kezdve az oktatáspolitikai kiemelt területnek tekintette a tanári szakma státuszának növelését és a tanárok szakmai elszigetelődésének csökkentését, ami egyébként akkor ismert adatok szerint is növelheti a tanári munka hatékonyságát.

Az ilyen irányú változást célzó oktatáspolitikai elemeit mutatja be Snoek (2011):

- olyan szakmai profilok kifejlesztése, amelyek hangsúlyozzák a tanárok professzionalizmusát;
- tanári életpályamoddell kidolgozása és ösztönzés az élethosszig tartó tanulásra;
- a tanári szakma kooperatív jellegének és az iskolák tanulóközösségi funkciójának hangsúlyozása;
- a szakma vonzerejének növelése a tanári fizetések emelésével;
- koherens emberi erőforrás (HR) politika kiépítése az iskolákban, beleértve az iskolák részvételét a tanárképzésben;

- a kezdőtanárok támogatása a tanárképzés újratervezésével, hogy csökken-teni lehessen már a felkészítésben a gyakorlat sokkoló hatását a bevezető, bemerítési programokkal;
- a szakma erősítése olyan szakmai szervezetek létrehozásával, amelyek a szttenderdek és a szakmai nyilvántartás kifejlesztésén keresztül felelőssé- get vállalnak a szakma minőségéért (Snoek, 2011. 59.)

Látnunk kell, hogy a fenti területek célkitűzései mind hosszú távú oktatáspo- litikai célok, és bár valóban sok teljesült belőlük az elmúlt időszakban, néhány esetben ugyan elindult, de még nem teljesedett ki a folyamat. (Major, 2011.)

A tanárképzés alakulását befolyásoló egyéb tényezők

A fenti sajátosságok mellett az alábbi tendenciák befolyásolták a tanárképzés alakulását az elmúlt évtizedekben Major (2011) összefoglalása alapján:

Az elmélet és a gyakorlat közötti szakadék csökkentése

A szakmába bekerülő kezdő tanárok által átélt „valóságsoők” hatásainak tom- pítása fontos céllá vált a tanárképző szakemberek munkájában. Fontossá vált az is, hogy a jelöltek szorosabban kapcsolódhassanak majdani szakmájukhoz, a konkrét tanári feladatokhoz, s így megnövekedett az iskolai gyakorlatok jelentősége, vagyis kezdetét vette az iskolára épülő tanárképzés kialakulása. Egyik megnyilvánulása a folyamatoknak a féléves kötelező iskolai gyakorlat bevezetése, melyben a tanárjelöltek már a tanári kar tagjaként tanítanak, s munkájukért fizetést is kapnak több helyen.

Partnerség az iskolákkal

Az elmélet és a gyakorlat közelítésére való törekvés legnyilvánvalóbb útja a felsőoktatási intézmények és az iskolák együttműködése, amelynek leg- különbözőbb formáit az oktatáspolitikai kiemelten támogatja. Az iskoláknak előnyös a tanárjelöltek által hozott új tudás és energia, amely katalizálja a már ott tanító tanárok szakmai fejlődési folyamatait. A jelöltek szakmai támogatása új kihívásokat jelent még a legtapasztaltabb tanárok számára is. A felsőoktatási tanárképző szakemberek az iskolai tevékenységükkel főként saját oktatási munkájukat illetve az iskola tantervfejlesztési munká- ját támogathatják.

A tanárhiány megoldása

A jelentős és tartós tanárhiány miatt az iskolák többsége tudatosan tobo- rozza, továbbképzési és megtartja a tanárait. Ebben nagy segítség a tanárkép- zéssel való közvetlen kapcsolat. Egy korábbi oktatási miniszter nem véletlenül jelentette ki, hogy a jövő tanárképzési politikája az iskolák humánerőforrás politikájának a része kell, legyen. Az oktatáspolitikai új csoportokat igyekszik

bevonni a képzésbe, adott esetben jól képzett, karrierjük közepén tartó szakembereket átképezni a tanári pályára rugalmas, alternatív képzési utakon keresztül.

A tanárok tudásbázisának erősítése

A tanárok minőségét több oldalról érte kritika, melyek következtében az alkalmazott tudományegyetemek tanárképző intézményei tudásbázist építenek a különböző tárgyakhoz a kormányzat támogatásával. Ezt fogja kiegészíteni a nemzeti tesztek megalkotása, melyekkel a pályakezdők készségeit és tudását tudják majd mérni (vö. Simándi és Oszlánczi 2012).

Tanárképzők minősége

A tanárképző szakemberek Hollandiában is úgy tűnnek föl, mint egy elkülönült professzió képviselői. Szervezetük a Holland Tanárképzők Szövetsége (Association for Teacher Educators in the Netherlands, VELON). A szervezet hivatalos partnere a tanárképzéssel kapcsolatos kezdeményezésekben a minisztériumnak, adott esetben pedig a minisztérium a partnere a szervezetnek az általa kezdeményezett folyamatokban. A VELON célja, hogy támogassa a tanárképzéssel foglalkozó oktatók és kutatók szakmai fejlődését és elismertségét. A szervezet elindította a tanárképzési szakemberek sztenderdjének kifejlesztését és elkezdődött az értékelés, továbbá a tanárképzők regisztrációja.

Az elméleti és gyakorlati képzés jellemzői a tanárképzésben

Az alapiskolai tanárok és az alsó középfokú, és szakközépiskolai tanárok képzési programja

Ahogy az fentebb láttuk, az alsó fokú és az alsó középfokú oktatás tanárainak képzése főként az alkalmazott tudományegyetemen, az ország körülbelül negyven képzési helyén történik négyéves Bachelor szintű programban. A program az iskolai tantervekhez kapcsolódó tudás és készségek kialakítását, didaktikai, pedagógiai kompetenciák fejlesztését foglalja magában. A képzőprogramok legfőbb jellemzője, hogy értékelő eljárások, videók, megbeszélések segítségével dokumentálják és reflektálnak szakmai fejlődésükre. A legtöbb alkalmazott tudományegyetemi programban megjelent a kutatási komponens is, amely oktatáshoz kapcsolódó akciókutatások, osztálytermi kutatások elsajátítására készíti fel a hallgatókat. (Major, 2011.)

A programok fontos jellemzője Major (2011) kiemelése alapján, hogy a hallgatók hetente egy napot töltenek az iskolában az első és második évben, a harmadik évben már másfél-két napot, a negyedik évben pedig egy egész félévet, melyhez kutatási tevékenység is kapcsolódik. A gyakorlati orientáció és a kompetenciafejlesztés mellett, a képzés körülbelül 40 százalékát

a szaktárgyi tudás, azaz a tanítandó tantárgyak tartalmának oktatása teszi ki. A Bachelor képzést elvégző alapiskolai tanár minden tárgyat taníthat a testnevelés kivételével.

A felső középfok tanárainak képzési programja

Fontos megállapítás, hogy a felső középiskolai tanárok képzése posztgraduális, mesterszintű képzés, vagyis a képzésbe való bekerülés feltétele a mesterszintű (Master of Art vagy Master of Science) diploma, abból a szakból, amelynek tanítására a hallgató készül. A tanárképző program 1 éves és 60 kredit elvégzését jelenti a hét tudományegyetem egyikén, amelynek végén a hallgató első szintű tanári képesítést szerez. Az alkalmazott tudományegyetemek közül néhány, második szintű tanári diplomával rendelkezőknek hirdethet részidős mesterképzést, ami Master of Education diplomát ad három év alatt 90 kredit megszerzése után, s mellyel az illető első szintű tanári végzettséget szerez.

A két képzés tanterve erősen eltérő, a jórészt gyakorló tanárok számára indított részképzés középpontjában a szaktudományos, szaktárgyi képzés áll, s bár szerepelnek tanítási módszerek, amelyek speciálisan a felső középiskolás korosztály igényeire reagálnak nincs gyakorlati képzés. Az egyéves egyetemi képzés viszont módszertani, didaktikai és pedagógiai központú, hiszen a hallgatók már megszerezték szaktárgyi tudásukat, de a pedagógiát még nem. Vagyis indokolt a féléves összefüggő gyakorlat és a folyamatos iskolai megfigyelések és feladatok adása is. Mivel mindkét képzés mesterszintű, a hallgatók mindkét helyen szakdolgozatot írnak, ami jellemzően iskolai kutatáson alapul, mintegy bemutatva azokat a kutatási készségeket és kutatómódszertani tudást, amit a képzésben megszereztek. A kurzusokra itt is jellemző a kompetenciasztenderdekre alapozott reflexió-központúság. (Major, 2011.)

A tanárképzésbe bekerülők

Ezekbe a pedagógusképzésekbe (HBO) azok a diákok kerülnek be, akiknek általános felső középiskolai (HAVO), vagy egyetemi előkészítő középiskolai (WWO) vagy szakközépiskolai (MBO) végzettségük van. A képzés elkezdéséhez alapvetően nem szükséges felvételi vizsga. A 21 évnél idősebb jelentkezők, vagy az előképzettséggel nem rendelkezők felvételi beszélgetéssel kerülhetnek be. Központilag nem szabályozott a felvehetőek száma. Az első év után sokan kiesnek a képzésekből, a lemorzsolódási arány néhol az 50%-ot is elérheti, miután a bevezetett nyelvi és egy matematikai készségtesztrel felméri a hallgatók tudását. Az eredményeket helyi szinten adminisztrálják és értékelik és helyi szinten kompetencia alapú értékelés is történhet, de ez nem kötelező. (Major, 2011.)

Alternatív utak – oldalági belépés a tanárképzésbe

A tanárhiány ellensúlyozására a kormány lehetővé tette, hogy más utakon is lehessen tanári diplomát szerezni. A törvény értelmében (Lateral-entry Recruitment (Primary and Secondary Education) Interim Act, 2000) bárki, aki alkalmazott tudományegyetemi vagy tudományegyetemi diplomával rendelkezett és sikeres alkalmassági vizsgát tett, taníthatott, miközben elvégzett egy kétéves képzést. Az alkalmassági vizsga a kritikusai szerint túl elméleti volt, kevés megfigyelésen alapult, és nem eléggé voltak bevonva az iskola szakos tanárai. A képzések kiegyensúlyozatlanok voltak színvonalukban, de itt volt példa először a kompetenciasztenderdek szerinti, fejlődési terven alapuló értékelésre. A képzésekből 2005-ig 2000 általános iskolai és 1500 középiskolai tanár kapott diplomát, viszont végül tanári pályán csak 1500, az általános iskolai tanárok közül csak 1500, a középiskolai tanárok közül pedig összesen 800 maradt a pályán. (Brower, 2007.)

Tanár-továbbképzés

Reich (2013) összefoglalása alapján láttuk, hogy a 2006-ban a holland kormány által bevezetett képzési törvény szabályozza a kompetenciasztenderdek minden oktató tevékenységet professzionálisan végző szakember számára. A törvény elvárja az iskoláktól a támogató programok és a tanári továbbképzések, valamint bevezető programok alapítását és megszervezését az új munkavállalók számára. Az Oktatás, a Kultúra és a Tudomány Minisztériuma pénzügyi alapot hozott létre, hogy ezzel biztosítsa a tanárok egyéni képzési ösztöndíjait a költséges, ámde magasabb és specializált képzésekben való részvételhez. A pénzügyi alap lehetővé teszi a helyettesítő tanárok költségeit is, akikre a továbbképzésben résztvevők pótlása miatt van szüksége az iskolának. Az átfogó intézkedéseket a munkaadók, a szakszervezetek, a tanárok szervezetei közösen alakították ki.

Egyike a közös intézkedéseknek 2008. július 1-jén létrehozott „Hollandia tanára”, ami megegyezés egy új típusú tanári ösztöndíjról, amelynek célja a tanárok szakmai fejlődése, szaktudásuk mélyítése, illetve további specializálódása. Az ösztöndíj akár maximálisan 3 évre is adható, egy tanárnak 3500 euró értékben. Az összeg a képzések költségeire, utazásra, illetve a helyettesítésére költhető. Eddigi adatok alapján a tanárok nagy része BA- vagy MA-szintű végzettséget adó tanárképző programokra iratkozott be. (Reich, 2013.)

Tanulások röviden

A tanári pálya népszerűsítésére és a rekrutáció minél szélesebb körű kiterjesztésére irányuló technikák alkalmazása Hollandiában, bár egyedi megol-

dások kombinációiként tárulnak elénk, lényegüket tekintve nem ismeretlenek nemzetközi összehasonlításban, elég csak az angliai vagy a németországi törekvéseket áttekinteni a Tarnócz András (2016), illetve az Ütőné Visi Judit és Virág Irén (2016) által írott tanulmányokban.

Ugyanakkor, bár elgondolkodhatunk azon, hogy a horizontális elemzési eredmények szerint mely alcsoportba tartozónak véljük Hollandiát az alkalmazott stratégiák és megoldások alapján – lásd erről bővebben Gordon Győri János, Oláhné Téglási Ilona és Ütőné Visi Judit (2016) tanulmányát –, de az oktatás minőségének és méltányosságának magas szintű biztosítása több mérési cikluson keresztül fogja igazolni vagy cáfolni, hogy valóban jó gyakorlatról beszélhetünk-e a holland példa esetében.

Irodalom

Brouwer, Niels (2007): Alternative teacher education in the Netherlands 2000–2005. A standards based synthesis. *European Journal of Teacher Education*. 30. 1. 21–40.

European Commission – IBF (2013) Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. 2.

Gerda Henriett és Buda András (2009): A tanulói teljesítmények értékelése egy holland középiskolában. *Új Pedagógiai Szemle*. 59. 10. 83-90. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00136/pdf/EPA00035_upsz_200910_083-090.pdf

Gordon Győri János, Oláhné Téglási Ilona és Ütőné Visi Judit (2016): A pedagógusszakma és – pálya népszerűsítésének technikái a nemzetközi gyakorlatban: elméleti alapok, kutatási kérdések, horizontális elemzési eredmények. *Pedagógusképzés*. 14. 43. 135-152.

Hollandia Kalauz. http://www.hollandia.co/informacio/hollandia_altalanos_attekintese.

Major Éva (2011): A pedagógusképzés helyzete Hollandiában különös tekintettel a sztenderdekre és a bemeneti és kimeneti feltételekre. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári Pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek*. Nemzetközi Áttekintés. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 115–137.

Ministry of Education, Culture and Science (2011): Working in Education 2012. DeltaHage, Den Haag. <http://www.government.nl/issues/education/documents-and-publications/reports/2013/02/27/working-in-education-2012.html>

NUFFIC (2014): The Dutch education system <https://www.nuffic.nl/en/library/diagram-dutch-higher-education-system.pdf> updated 2014.

Reich Ágnes (2013): A tanárképzés minőségfejlesztése Hollandiában. http://www.oktatas.hu/koznevelo/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/

- projekthirek/tanarkepzes_minosegfejlesztese_hollandiaban/?itemNo=1.
- Schüttler Vera és Bognár Mária (2009): Oktatásfejlesztési tapasztalatok Hollandiából. OFI, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulmanyok/oktatasfejlesztesi>.
- Simándi Szilvia, Oszlánzi Tímea (2012): The Role of Previous Knowledge in Adult Learning. In: Erika Juhász (szerk.) Education in Transition. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom. 216-222.
- Snoek, Marco (2011): Teacher Education in The Netherlands, Balancing between autonomous institutions and a steering government. In: Zuljan, Milena Valenčič and Vogrinc, Janez (Eds.): European Dimensions of Teacher Education - Similarities and Differences. Faculty of Education, University of Ljubljana, European Social Fund http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf
- SPSRE (2013): Boosting teacher skills in order to maintain and raise students' performance. <http://www.pearsonfoundation.org/oecd/netherlands.html#sthash.sDHILGOA.rhtigp95.dpuf> (Letöltés: 2015.01.30.)
- Tarnócz András (2016): A tanári pályaválasztást népszerűsítő médiaeszközök Angliában. Pedagógusképzés 14. 43 153-166.
- Ütőné Visi Judit és Virág Irén (2016): A tanári pálya népszerűségének jellemzői és népszerűség-növelésének technikái Németországban. Pedagógusképzés. 14. 43. 167-182.

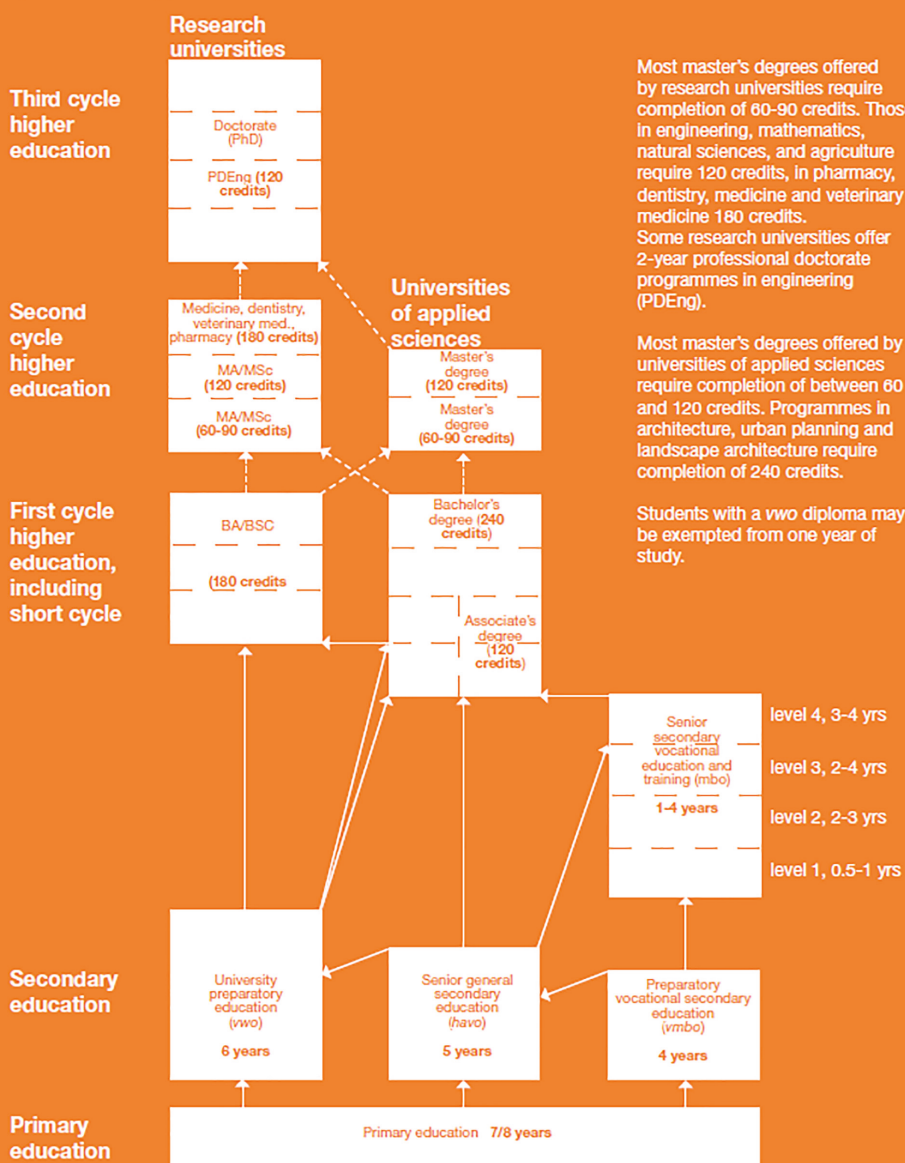
Update January 2014

The Dutch education system

The higher education system in the Netherlands is based on a three-cycle degree system, consisting of a bachelor, master and PhD. Two types of programmes are offered: research-oriented degree programmes offered by research universities, and professional higher education programmes offered by universities of applied sciences.

nuffic

Netherlands organisation
for international cooperation
in higher education



A solid arrow (→) indicates a right to access.

A dotted arrow (---→) indicates that some form of selection or bridging requirement may be applied.

1. ábra: A holland oktatási rendszer (Forrás: NUFFIC)¹⁰

10 <https://www.nuffic.nl/en/library/diagram-dutch-higher-education-system.pdf>

TURÓS MÁTYÁS

PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÉS PEDAGÓGUSPÁLYA OLASZORSZÁGBAN

Bevezetés

A tanárjelölt és gyakorló tanár az iskolai pedagógiában, a tanári pályában és szakmában, az iskolaügy szervezésében, általában az iskola világában nemcsak koherensséget, a képzés folyamán megismert tudományos megalapozottságot és szabályosságot, hanem kihívásokat is talál, külső és belső erőpróbákat is átél. A pedagógusképzők számára ezért a pedagóguspályára lépők és a már tanítási gyakorlatban állók gondolkodásmódjának, iskolaszervezetről alkotott nézeteinek, pedagógiai értékválasztásainak, iskolaképének (Hunyady és Nádas, 2014), vagy interkulturális nézeteinek (Gordon, 2014) vizsgálatai mellett a tanári professzió nemzetközi jellegzetességeit (tanárképzés, továbbképzés, tanári pálya és tanári szakma vizsgálatai) ismertető tanulmányok (Falus, 2011; Gordon, Oláh és Ütőné, 2016; Ütőné és Virág, 2016) is értékesek. A magyar nyelvű országtanulmányok között jelent meg Olaszországot bemutató tanulmány (Mészáros, 2011; Verő, 2013), de az eltelt időre tekintettel időszerű, hogy fenti szempontok alapján a jelenlegi viszonyokat áttekintsük.

A pedagógusképzés céljai közé tartozik a pedagógusjelöltek pedagógia célkitűzéseinek és nézeteinek formálása, annak a képességnek kialakítása, hogy a tanítói, tanári pályát választó jelölt már a képzés alatt képes legyen a hétköznapi és a tudományos pedagógia különbségeit felismerni, így később gyakorlatát megalapozott, tudományos igényű ismeretek alapján szervezze. Ez a tanárképzők és tanárképzés oldaláról is említésre méltó gondolat annyiban is találkozik Csapó, Bodorkós és Bús (2015) gondolataival, miszerint a képzőhelyek oktatóinak tudományos munkássága (publikációk mennyisége, minősége, idézettsége) a leginkább döntő a tanárképzés kvalitásának tekintetében, vagyis a tanárképzés fejlődését a kutatásalapú (research-based teacher education) módszer biztosítja. E nemzetközi tendenciáknak megfelelő irányok és változások egyre inkább kitapinthatók az olasz tanárképzésben, egyetemi kultúrában és publikációs tendenciákban (pl. Crosio, é.n.¹; Nirchi, 2016). A változások érintik a kompetenciákat, a tanárképzés reformját, a tanárképzést és továbbképzést, a tanári pálya jellemzőit. Ezek bemutatását szubjektív kitekintés és hasznos hivatkozások felsorolásával zárjuk.

1 <https://bit.ly/2xZqQx2>

Tanári kompetenciák

Magyarországon a tanárképzésben megszerzendő tudást, készségeket és képességeket a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet, a tanárképzők kompetenciáit a 2010-ben Reykjavikban, 2012 márciusában Brüsszelben, 2013 februárjában Dublinban tartott nemzetközi konferenciák (l. Falus, 2014) alapján képesség, attitűd és a kompetencia meglétét vizsgáló önreflexiók szempontjaival Falus és Estefánné (2015) ismerteti. Az olasz közoktatási és felsőoktatási minisztérium (MIUR) honlapján található meg a 2016-2019-ig tartó 3 éves ciklusra szóló tanári kompetencialista (<http://bit.ly/2zXgDCH>), ezek egymás mellé állításával könnyebben figyelhetők meg a hasonlóságok és különbségek.

Magyar	Olasz
A tanuló személyiségfejlesztése	Integráció, állampolgári és globális állampolgári készségek
Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése	Alapvető készségek fejlesztése, módszertani innováció alkalmazása
Szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása	Digitális készségek fejlesztése, modern tanulási környezetek teremtése
A pedagógiai folyamat tervezése	Idegen nyelvi készségek
A tanulási folyamat szervezése és irányítása	Az inklúzió pedagógiája
A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése	Értékelés és folyamatos önképzés
Szakmai együttműködés és kommunikáció	Didaktikai és szervezeti autonómia
Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért	Iskola és munka
	A társadalmi kohézió elősegítése, a fiatalkori lemorzsolódás megelőzése

1. táblázat: Törvényben/rendeletben meghatározott tanári kompetenciák Magyarországon és Olaszországban

A kompetenciák értelmezésének fejlődő irodalma van. Tessaro (2012) a cselekvés, helyzet, problémamegoldás indikátorait a gondolkodási mintákkal, reflexióval összefüggésbe emelő képzési és értékelési mutatókat mutat be, továbbá a kompetenciák fejlődését leíró indikátorokat határoz meg.

Kompetenciaszint	Kezdő	Gyakorló	Haladó	Jártas	Szakértő
A kompetenciafejlődés tényezői					
Fejlődési jellemzők	Tudatos utánpótlás	Környezeti igazodás	Tudatosítás	Személyesség Sajátosság	Kreativitás Újítás
Helyzet	Személyesség	Főszó	Közösség	Általánosság	Egyetemesség
Időzítés	Mindennapi Folyamatos	Gyakori	Időszakos	Ritka	Új
Problémamegoldás	Kontextus- függő	Előzetes tapasztalatokból levezetett	Eljárásrendnek megfelelő	Stratégia-alapú	Heurisztikus
A kompetenciafejlődés gondolkodási vonatkozásai					
Kognitív	Megérteni, vizsgálni	Alkalmazni, gyakorolni	Használni, hasznosítani	Igazolni, értékelni	Általánosítani, alkotni
Metakognitív	Felismerni	Lefuttatni	Megoldani	Értelmezni	Előrelátni
Taxonomikus	Megértés	Alkalmazás	Analízis	Értékelés	Szintézis
A kompetenciák környezeti illeszkedése					
Önrendelkezés	Megszilárdulás Csatlakozás	Elhelyezés Katalógizálás	Megvalósítás Szervezés	Alkotás Újraépítés	Újítás Feltalálás
Felelősségvállalás	Tudatosítás	Eredményesség	Hatékonyság	Kihatás	Kivetítés
A kompetenciák didaktikus vonatkozásai					
Szerepek	Vezető	Facilitátor	Tutor	Mentor	Értékelő
Mediátorok	Praktikus (cselekvések)	Ikonicus (képek)	Analogikus (eszmék)	Szimbolikus (konstrukciók)	Metaforikus (modellek)

2. táblázat: Kompetenciák Tessaro (2012) szerint

A tanárképzés reformjának terve

Az olasz közoktatás általános iskolai („scuola primaria” 6-11 évig), alsó közép („scuola secondaria inferiore” 12-14 évig) és felső közép („scuola secondaria superiore” 15-19 évig) fokozatokra tagolódik. Mivel az egyetemeket Olaszországban hagyományosan nem szakemberképzőknek, hanem a tudomány és tiszta kultúra központjainak tekintik, az egyetemi diploma 1998-ig minden további képzés nélkül lehetővé tette az általános iskola felső tagozatán és középiskolában a szaknak megfelelő tanítást. Az óvó- és tanítóképzés középszinten maradt. Olaszországban 1990-ben fogadták el, s 1998-ban léptették hatályba a pedagógusképzés megváltoztatására kidolgozott törvényt. Az olaszországi tanárképzést, tanártovábbképzést és tanári hivatást Mészáros (2011) és Verók (2013) az iskola- és tanárképzési rendszer e folyamatban lévő és még várható változásainak tükrében is bemutatja. Ezek alapján a reform főbb célkitűzései voltak:

1. A tanítóképzés egységes, 5 éves, a középfokú tanárképzés 6 éves legyen.
2. A képzésben ne csak a hagyományos, hanem egyéb, például angol nyelv és a modern technológiára épülő didaktikai kompetenciák fejlesztése is megjelenjen.
3. Az iskolai tanítási gyakorlat az iskolák és az egyetemek együttműködésére épülővé és gyakorlatiassá váljon.
4. A túlképzés elkerülésére előre tervezhessék a tanárképzések felvételi létszámát.

Mészáros (2011. 109.) tanulmányában – annak megjelenési idejére tekintettel – tehát még nem a kiforrott gyakorlatot, hanem az Oktatási Minisztérium honlapján közzétett (2009) reformterveket és elképzeléseket tudja ismertetni.

Tanárképzés Olaszországban

Olaszország jelenlegi tanárképzése a reformtörekvéseknek és elképzeléseknek alapvetően és tendenciáiban megfelel. Általános iskolai tanítóvá egységes, 5 éves, általános neveléstudományi képzésben szerzett végzettséggel lehet válni.² A keretszámokkal kontrollált tanítóképzésbe sikeres felvételi vizsga a belépő, a diploma megszerzését tanítási gyakorlat előzi meg, s gyakornoki szakasz követi. A gyakornoki szakaszt egy a képzőhellyel megállapodást kötött iskolában, gyakorlatvezető, tutor-tanár vezetésével (először a tutor munkájának megfigyelése, majd óratartás) lehet teljesíteni. A gyakornoki idő 24 egyetemi kreditnek megfelelő 600 óra. A gyakornokról értékelés készül. A fizetés olasz

2 <https://bit.ly/2xZqQx2>

viszonylatban alacsony, 800 EUR/hó. A gyakornoki idő leteltével válik a jelölt „egészen” pedagógussá. Fizetése ekkor 1.000 EUR/hó, ami 5 évente emelkedik, a nyugdíjazás előtt megközelítően az 1.550 EUR-t éri el.

Olaszországban a tanári képesítést az 1999/2000-es tanévtől a 2008/2009-es tanévig a SSIS nevű iskolában lehetett megszerezni. A SSIS megyei szinten szerveződött, a felvehetők számát minden évben a MIUR határozta meg. Felvehetők voltak a régi képzési rendszerben diplomát szerettek, illetve az új rendszerben MSc diplomával is rendelkezők. A képzés négy félévig tartott, és különböző tantárgyakra lehetett specializálódni. A képzés szerves részét képezte a tanítási gyakorlat az erre szerződött gyakorló iskolákban, egy vezető tanár támogatásával. A képzés államvizsgával zárult. A 2012. március 14-i 31. miniszteri rendeletben hozták nyilvánosságra az új tanárképző rendszer pontos részleteit (Verók, 2013), így a 2012/2013-as tanévben indult az új, egyéves képzés, amely során tanári képesítést lehet szerezni. Az alsó és felső középfokú iskolában való tanításhoz 5 (+1) éves, nem általános neveléstudományi, hanem valamely szaktárgy tanítására jogosító képzés szükséges. A képzést követi a tanári képesítővizsga teljesítése és a képzési gyakorlat (TFA - „Tirocinio Formativo Attivo”)³ elvégzése. A tanárképzés azok számára nyitott, akik a régi rendszerben szerzett, legalább négyéves diplomával vagy a bolognai rendszerben szerzett MSc diplomával rendelkeznek. A változás lényege, hogy a képzés ne elméleti, hanem kifejezetten gyakorlatorientált legyen. A szintén regionális keretszámokkal meghatározott tanárképzésbe 3 részre osztott felvételi vizsgával lehet bekerülni a következők szerint.

1. Egy zárt végű kérdéseket tartalmazó teszt sikeres megoldása (díja 100-150 EUR/tantárgy).⁴

A teszt sikeres megoldása után lehetséges a felvételi eljárás folytatása.

2. A képző egyetem által gondozott írásbeli vizsga teljesítése.
3. A képző egyetem által gondozott szóbeli vizsga teljesítése.

A felvételi során pluszpontokat jelentenek a következők.⁵

1. Tanítási gyakorlat (360 tanítással töltött nap 4 pont; 361-540 tanítással töltött nap 6 pont; 541-720 tanítással töltött nap 8 pont; 721 nap felett minden 180 nap után további 2 pont)
2. Doktori cím 6 pont
3. Legalább 2 év tudományos kutatás 4 pont
4. Meglévő tanulmányok értékelése maximum 4 pont

3 <http://bit.ly/2zZMLWp>

4 <http://bit.ly/2A8YPWg>

5 <http://bit.ly/2zZMLWp>

- | | |
|-----------------------|--------|
| 5. Szakdolgozat jegye | 4 pont |
| 6. Publikációk | 4 pont |

Maga a képzés általános és szaktárgyi didaktikát, pedagógiai modult, műhelymunkákat („laboratorio”) foglal magába, záróvizsgával végződik a következő tematika alapján.

1. Neveléstudomány.
2. 475 óra direkt és indirekt gyakorlat egy iskolában vezető tanár segítségével. A gyakorlat tartalmaz hospitálást, aktív tanítást, illetve legalább 75 órát kell szánni a fogyatékkal élők integrálásához szükséges didaktikai módszerek elsajátítására.
3. Tantárgyspecifikus módszerek.
4. Pedagógiai és didaktikai gyakorlat.
5. Az iskolai gyakorlat értékelése.
6. Egy téma didaktikai kifejtése.
7. Záródolgozat megvédése.

A képzés díja egy tanévre 2.500-3.000 EUR. A tanári gyakornoki idő 60 egyetemi kreditnek megfelelő 1.500 óra. Sikeres teljesítést követően, tanári képesítéssel lehet jelentkezni egy regionális szintű jegyzékbe (graduatoria) ideiglenes helyettesítésre. A pedagógus köthet határozott idejű szerződést, vagy várhat a háromévente megrendezett rangsorolásra határozatlan idejű szerződéséért (országos szinten a tanári állások 50%-át a rangsorról, a másik 50%-át pedig pályázatok útján töltik fel). A kezdő tanár fizetése 1.100 EUR/hó, 35 év szolgálati viszony után megközelítően az 1.900 EUR-t éri el. A tanári munkaidő a következőképpen alakul.

1. Heti 18 tanóra megtartása.
2. Évi 40 óra iskolai osztályokat érintő pedagógiai megbeszélés.
3. Évi 40 óra tanári értekezleten való részvétel.
4. Évi 40 óra osztályozó értekezleten való részvétel.
5. Egyéb rendkívüli órák, az intézményvezető döntése alapján.
6. A június-júliusi vizsgákra való kötelező részvétel.

Tanártovábbképzés Olaszországban⁶

Az 1995-ös CCNL (kollektív szerződés) szerint a tanároknak 6 év alatt száz óra továbbképzésen kell részt venniük. Idővel az továbbképzéshez kapcsolt fizetésemelést törölték e megállapodásból, a további módosítások pedig a kötelező száz órát sem írták elő. Az 1997. március 15-én elfogadott 59. törvény 21. cikkelye határozza meg az iskolák jelenlegi működését.

⁶ Verók, 2013 alapján

A tanári továbbképzés kizárólag jogként és nem kötelességként szerepel a jelenleg érvényben lévő CCNL-ben. Előnyben részesítik Olaszországban azokat a kiegészítő egyetemi képzéseket, amelyek segítségével egy tanár sokoldalúvá válhat, új tantárgyat taníthat vagy továbbfejlesztheti tudását az általa tanított tantárgy területén. Egy tanárnak minden iskolai évben öt nap áll rendelkezésére, hogy továbbképzéseken vehessen részt. Ez alatt az öt nap alatt hivatalosan van távol, és az iskolának gondoskodnia kell a helyettesítéséről. Ha a továbbképzés miatt egy tanárnak utaznia kell, akkor az iskola visszatéríti az utazási költségeit, ha pedig egyetemi képzésre iratkozik be, akkor az iskolai igazgatónak kötelessége, hogy rugalmas órarenddel segítse tanulmányai sikeres elvégzését. Ha egy tanárt felkérnek, hogy egy továbbképzésen oktatóként vegyen részt, ugyanúgy jogosult az öt nap távollétre.

Mivel jelenleg nincs kötelező továbbképzési rendszer, tehát nem írja elő semmilyen törvény a tanárok kötelező továbbképzését, ezért az elvégzett továbbképzések sem jelentenek semmiféle pluszpontot az előmeneteli rendszerben. Jelenleg a tanárok fizetését kizárólag a tanítással töltött évek határozzák meg. Az elvégzett képzések után a tanárok csak egy tanúsítványt kapnak, kreditet nem. Pénzügyi vagy szakmai előmenetel szempontjából nem jelent számukra előnyt a továbbképzés.

1999-ben felmerült az igény, hogy a továbbképzéseket az iskola profiljának és igényeinek megfelelően szervezzék meg. Előnyben részesült a képzés és továbbképzés kötelezettsége, a munkaerő képzése, a felnőttképzés, a technológia fejlesztése, az egész életen át tartó tanulás. A 2000-ben körvonalazták az iskola személyzetének folyamatos továbbképző rendszerét. Bevezették a tanároknak, az igazgatóknak, a kiszolgáló és technikai személyzetnek szánt képzéseket és a kezdő tanárok első, gyakorlatinak számító éve és a már gyakorló tanárok képzését is.

A tanári pálya jellemzői Olaszországban

Costa (2011) a tanári professzió fejlődését meghatározó veszélyeket és lehetőségeket, a szerepviselkedés megtalálását vizsgálja, valamint felhívja a figyelmet a pálya kritikus fázisára, a pályára lépést követő első évekre. Vizsgálja a tanári pálya jellemzőit (3. táblázat) és keresi a kritikus szakaszok megsegítésének módszereit. Megállapítja, hogy az olaszországi tanárok az OECD átlaghoz képest magasabb életkorban lépnek a tanári pályára, és Vannini-Mantovani (2007. 13.) empirikus eredményeit erősíti meg, amikor bemutatja (4. táblázat) a nők felülreprezentáltságát a szakmában, aminek okát a fizetések egyéb országokhoz mért 40%-os mértékében látja.

Pályaszakasz	Szerep	Jellemzők	Orientációk	Tevékenységek
Kezdő	Tanulás	Szerepváltás Kognitív disszonancia	Az új kontextus megismerése Ön-újradefiniálás Szocializálódás a tanárszerephez	Kívülről jövő szabályok követése
Gyakorló	Szakmai gyakorlat megszerzése	Szabad gondolkodás Kíváncsiság Gondolkodási mintázat újjá-szerveződése Tapasztalatok újraértékelése	A kötődések kiépülése Eselyek Érdekek Attitűdök és motivációk	Tapasztalatok és ismeretek ütköztetése Eredményességre törekvés
Haladó	Szerep-azonosulás	Önzetlenség Konszolidáció Tapasztalatalapú működés	Önálló elhatározások és választások igénye	Rendszerhez, összefüggésekhez való alkalmazkodás
Jártas	Tekintély Vezetés	Önképzés Továbbképzés Kiegészítés	Önálló elhatározások, választások és a minőségi közeg igénye	Különböző helyzetek közötti analógiák és különbségek felfedezése Eltérő területek közötti tapasztalattranszfer Újraértelmezés
Szakértő	Kiteljesedés	Rutinná válás Szabad gondolkodás Növekvő azonosságigény	Értéktálcánosítási igény	A szituációk teljességükben való értékelése Mozgékony reakálási és vezetésre való képesség

3. táblázat: A tanári pálya jellemzői Costa (2011) szerint

Iskolafok/év	1990 (%)	1999 (%)	2008 (%)	OECD átlag (%)
Általános iskola (6-11 év)	89,0	93,2	95,0	79,0
Alsó középfok (12-14 év)	69,0	70,4	78,5	65,7
Felső középfok (15-19 év)	52,0	55,8	61,8	52,1
Összesen	70,0	73,1	78,4	65,6

4. táblázat: Nők aránya az olasz közoktatásban Costa (2011) alapján

A tanári megbecsültség⁷ és a kezdő pedagógusok beilleszkedése

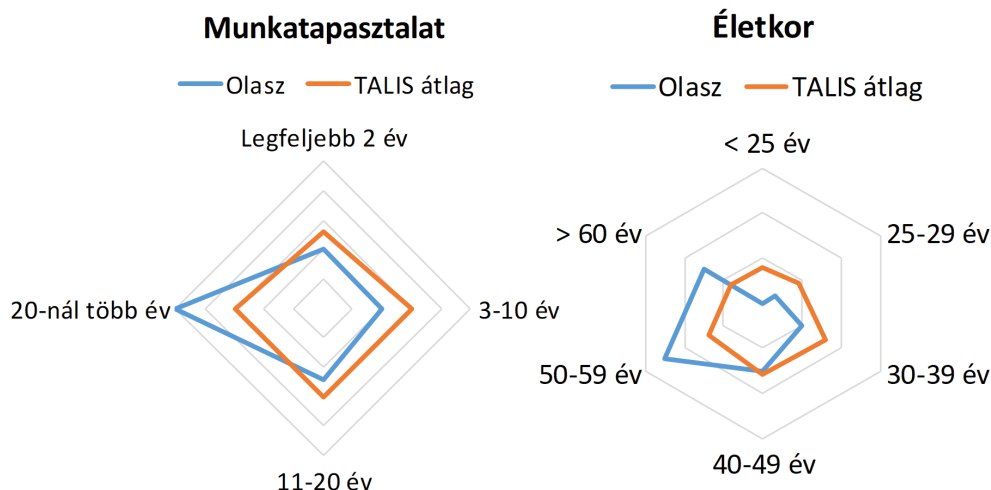
Egy tanár határozatlan időre szóló szerződésének első éve gyakorlati évnnek, azaz próbaidőnek számít. A tanév végén a tanárnak egy rövid szakmai bemutatkozást, a már megszerzett tapasztalatokat, a tanár erős és gyenge pontjait és az egy év próbaidő rövid összefoglalását bemutató beszámolót kell írnia. 10-15 oldalban összegeznie kell az egy év didaktikai tapasztalatait, és az ez idő alatt kötelezően elvégzendő 25 órás személyes és a 25 órás online tanfolyamról alkotott véleményét, következtetéseit, valamint további terveit és elvárásait. Egy bizottság a beszámoló alapján értékelést készít, amelyet a befogadó intézmény igazgatója a státusz véglegesítésével vagy elutasításával kapcsolatos döntésénél figyelembe vesz. Olaszországban a határozatlan időre szóló kinevezésre sokat kell várni. Évek telhetnek el úgy, hogy egy gyakorló tanár határozott időre szóló szerződéssel dolgozik. Amikor viszont megkapja a státuszt, akkor a ledolgozott évei ellenére is kezdő tanárnak minősül, így a fent ismertetett egyéves képzést, azaz a próbaidőt és az 50 órát teljesítenie kell. Nehéz az előrébb jutás, és sokszor a megyék önálló bizottsága dönt arról, megkapja-e a tanár az előírt pontszámot. Előfordul az is, hogy egy tanár a lakóhelyétől több száz kilométerre található iskolában kap munkát (Verók, 2013).

⁷ E megállapításokat nem empirikus felmérések adatai és azok elemzése, hanem tanárokkal történő levélváltások (N=6) alapján tettem (T. M.)

	Férfiak		Nők	
	Pályára lépés	Véglegesítés	Pályára lépés	Véglegesítés
Tanító	25,9	33,3	23,7	29,6
Középtagozat	27,0	33,3	25,6	32,9
Gimnázium	27,9	32,9	26,5	32,5
Összesen	26,9	33,2	25,3	31,7

5. táblázat: A pályára lépés és a határozatlan idejű szerződések az átlagéletkorok vonatkozásában, Olaszországban Cavalli, Argentin (2010) alapján

További differenciálja a képet a tanári pályáiv egyéb szempontú megközelítése. Melchiori (2011) összeveti az olaszországi tanárok életkorát és pályán eltöltött idejét (5. táblázat), majd a középfok tanárai körében végzett kutatások alapján javasolja a tanítás és tanárképzés minőségének javítását, a munkaerő felvételénél a szigorúbb szelektálást, a szabványosítás és a tanúsítási eljárások magasabb szintre emelését. A tanári hivatás vonzerejének megnövelésére lehetőségnek látja a pénzügyi ösztönzők bevezetését, a teljesítményalapú karrierfejlesztést.



1. ábra: Tanárok életkora és pályán eltöltött ideje olasz és nemzetközi átlagban (TALIS), Melchiori (2011) alapján

A megkérdezettek szerint a tanári hivatás presztízse Olaszországban annak ellenére alacsony, hogy az elkötelezettséggel és felelősséggel kapcsolatos társadalmi elvárások magasak. A szülők általában, és különösen, ha kevés idejük van gyermekeikre, számtalan neveléssel kapcsolatos felelősségi kört

az iskolába, a tanárokhoz delegálnak. A tanár produktivitásának és szakmaiságának megítélését előnyösen befolyásolja, ha kevés (semennyi) évisméltő, lemorzsolódó diákja van. Tanárok szerint azonban ez önmagában nem elegendő munkájuk megítéléséhez és értékeléséhez. Egyrészt saját döntéssel könnyen engedhetnek át tanulókat vizsgán, másrészt – ellenkező esetben – a szülők nemtetszésüknek adhatnak hangot és vizsgálatot indíthatnak az iskolában, amely esetben az igazgató köteles megkezdeni a tanár munkájának ellenőrzését. Ezt a tanárok legtöbbször pszichés nyomásként élik meg, különösen, hogy a folyamat vége elbocsátás is lehet, tekintve, hogy az igazgató széles jogkörrel rendelkezik. A diákok e viszonyokkal tisztában vannak, tudják, hogy kevés tanulással is a következő évfolyamba léphetnek. A tanári presztízst tehát nem csak társadalmi vagy a szerényebb fizetéssel kapcsolatos okok miatt élik meg a tanárok alacsonynak.

Összefoglalás

A tanulmány az olaszországi tanárképzést, továbbképzést, a tervezett reformok utáni jellemzőket és a tanári pálya jellemzőit mutatta be. A szakirodalom vizsgálatával látszik, hogy az elmúlt években megnőtt a kompetenciákkal, sztenderdekkel foglalkozó irodalmak, és a tanári pályát vizsgáló empirikus vizsgálatok száma is. Előbbiek közül néhány felhasználásával láthatóvá vált az ezekről való gondolkodás, az elképzelések irányai. Az olasz közoktatás a szerzők szerint kihívásokkal is szembenéz, a szakma elnöiesedése, a magas tanári átlagéletkorok megoldandó feladatok, a továbbképzések rendszere és fizetések színvonala javítható, a pályára vonzást és megmaradást elősegítő jellemzők.

Törvények

- MIUR.AOOUFGAB.REGISTRO DECRETI.0000797.19-10-2016
- MIUR.AOODPIT.REGISTRO UFFICIALE(U).0003373.01-12-2016
- MIUR.AOODGPER.REGISTRO UFFICIALE(U).0009684.06-03-2017
- MIUR.AOODPIT.REGISTRO UFFICIALE(U).0000035.07-01-2016
- MIUR.AOODPIT.REGISTRO UFFICIALE(U).0002915.15-09-2016

Irodalom

- Costa, Massimiliano (2011): Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia. *Formazione & Insegnamento*. 9. 3. 41-58.
- Csapó Benő, Bodorkós László és Bús Enikő (2015): A tanárképző központok működési standardjainak és akkreditációs szempontjainak kialakítása. In: Horváth H. Attila és Jakab György (szerk.): *A tanárképzés jövőjéről. Pedagógusképzések – OFI koordinációval. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.* 29-42.
- Falus Iván (szerk.) (2011): *Tanári pályaaalkalmasság - kompetenciák - sztenderdek. Nemzetközi áttekintés. Eszterházy Károly Főiskola. Eger.*
- Falus Iván (2014): Pedagógusképzők az európai szakértői tanácskozások és tanulmányok tükrében. *Pedagógusképzés*. 41-42. 143-160.
- Falus Iván és Estefánné Varga Magdolna (szerk.) (2015): *A pedagógusképzők kompetenciái. Líceum. Eger.*
- Gordon Győri János (2014): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban. ELTE Eötvös. Budapest.*
- Gordon Győri János, Oláhné Téglási Ilona és Ütőné Visi Judit (2016): *A pedagógusszakma és- pálya népszerűsítésének technikái a nemzetközi gyakorlatban: elméleti alapok, kutatási kérdések, horizontális elemzési eredmények. Pedagógusképzés. 14. 43. 135-152.*
- Hunyady Györgyné és M. Nádaszi Mária (2014): *Az iskolakép változásai és változatai. ELTE Eötvös. Budapest.*
- Melchiori, Roberto (2011): Alcuni risultati della ricerca comparativa sui docenti della scuola. *Riflessioni sulla ricerca. Formazione & Insegnamento*. 9. 3. 103-116.
- Mészáros György (2011): *Pedagógusképzés és pedagóguspálya Olaszországban. In: Falus Iván (szerk.): Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek Nemzetközi áttekintés. Eszterházy Károly Főiskola. Eger.* 105-114.
- Nirchi, Stefania (2016): Evaluation of university teaching through students' questionnaire. *Formazione & Insegnamento*. 14. 2. 281-291.
- Tessaro, Fiorino (2012): Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione. *Formazione & Insegnamento*. 10. 1. 105-119.
- Ütőné Visi Judit és Virág Irén (2016): *A tanári pálya népszerűsítésének jellemzői és népszerűség-növelésének technikái Németországban. Pedagógusképzés. 14. 43. 167-182.*

Vannini, Ira és Mantovani, Letizia (2007): I giovani insegnanti laureati in Scienze della Formazione Primaria. Un'indagine empirica tra gli abilitati del Corso di laurea di Bologna. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*. 2. 15-54.

VerókAttila(2013):AtudástársadalmaésatanáritovábbképzésOlaszországban. In: Falus Iván (szerk.): *Pedagógus-továbbképzés: Nemzetközi áttekintés*. Líceum. Eger. 313-346.

VIRÁG IRÉN

A TANÁRI PÁLYA AUSZTRIÁBAN

Bevezető gondolatok

A tanári pályára, a tanárképzésre és tanártovábbképzésre irányuló kutatások között napjainkban egyre gyakrabban találunk a tanári kompetenciákra és szztenderdekre, a tanári pályaalakosságra vonatkozó írásokat, mind hazai, mind nemzetközi kontextusban.¹ Ezen kutatások több szempontból elemzik a tanárképzés helyzetét is, de a tanári pálya népszerűsége, társadalmi elismertsége, a pedagógusok elégedettsége, és ezzel vélhetően összefüggve a pályán maradásuk nem minden esetben jelenik meg hangsúlyosan. Jelen tanulmány egy a tanári pálya népszerűségének vizsgálatát feltáró nemzetközi kutatási projekt keretében készült.² Írásunk arra vállalkozik, hogy megvizsgálja és leírja, milyen módszereket alkalmaznak Ausztriában a gyakorlatban a tanári pálya népszerűsítésében, a tanárképzésbe való rekrutációtól kezdve a pedagógusok pályán tartásáig.³ A helyzetfeltáró írás a szakirodalom elemzésén túl a vonatkozó szabályozók, digitális adatbázisok, szakmai portálok, illetve a szakértők narratíváira támaszkodik.

Az osztrák oktatási rendszer jellemzői

A 83.858 km² alapterületű, csaknem 8 millió lakosú országban a szövetségi törvényhozást a parlament két kamarája közösen végzi. A lakosság túlnyomó többsége német anyanyelvű, a nem német ajkú népcsoportok azországi déli és keleti részén élnek (burgenlandi horvátok, romák, szlovákok, szlovének, csehek és magyarok).⁴

1 Néhányat kiemelve: Falus, 2011; Kotschy, 2011; Falus, 2013; Virág, 2013; Simándi, 2016.

2 A tanulmány a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0010 projekt keretében az Eszterházy Károly Főiskola kutatócsoportja által végzett kutatásban készült. A kutatás annak vizsgálatára irányult, hogy milyen stratégiákat követnek és milyen kommunikációs módszereket alkalmaznak a pedagógus pálya népszerűsítésében nemzetközileg. A kutatást Gordon-Győri János vezette, a kutatócsoport munkájában Czók Brigitta, Majorosné Kovács Györgyi, Mogyorósi Zsolt, Tarnócz András, Oláhné Téglási Ilona, Ütőné Visi Judit és Virág Irén vettek részt.

3 A kutatás eredményeiről lsd. még: Gordon-Győri, Oláhné és Ütőné 2016; Tarnócz, 2016; Ütőné és Virág 2016.

4 <http://www.austria.info/hu/ausztriarol-altalaban/allamforma-lakosok-ausztia-1152399.html>

Ausztria államformája parlamentáris szövetségi köztársaság. Az ország alkotmányát a szövetségi alkotmánytörvény határozza meg, amelyet 1920-ban fogadtak el, majd 1929-ben és 1945-ben is módosítottak. A végrehajtó hatalom a kormány, amelynek élén a szövetségi kancellár (Bundeskanzler) áll. A törvényhozó hatalom a kétkamarás parlament (Bundesversammlung), alsóháza a 180 képviselőből álló Nationalrat, felsőháza a kb. 60 tagból álló Bundesrat, amely a szövetségi tartományokat képviseli.

Ausztriát kilenc szövetségi tartomány (Bundesland) alkotja. A tartományt a tartományi kormány (Landesregierung) igazgatja, melynek élén a tartományfőnök (Landeshauptmann) áll.

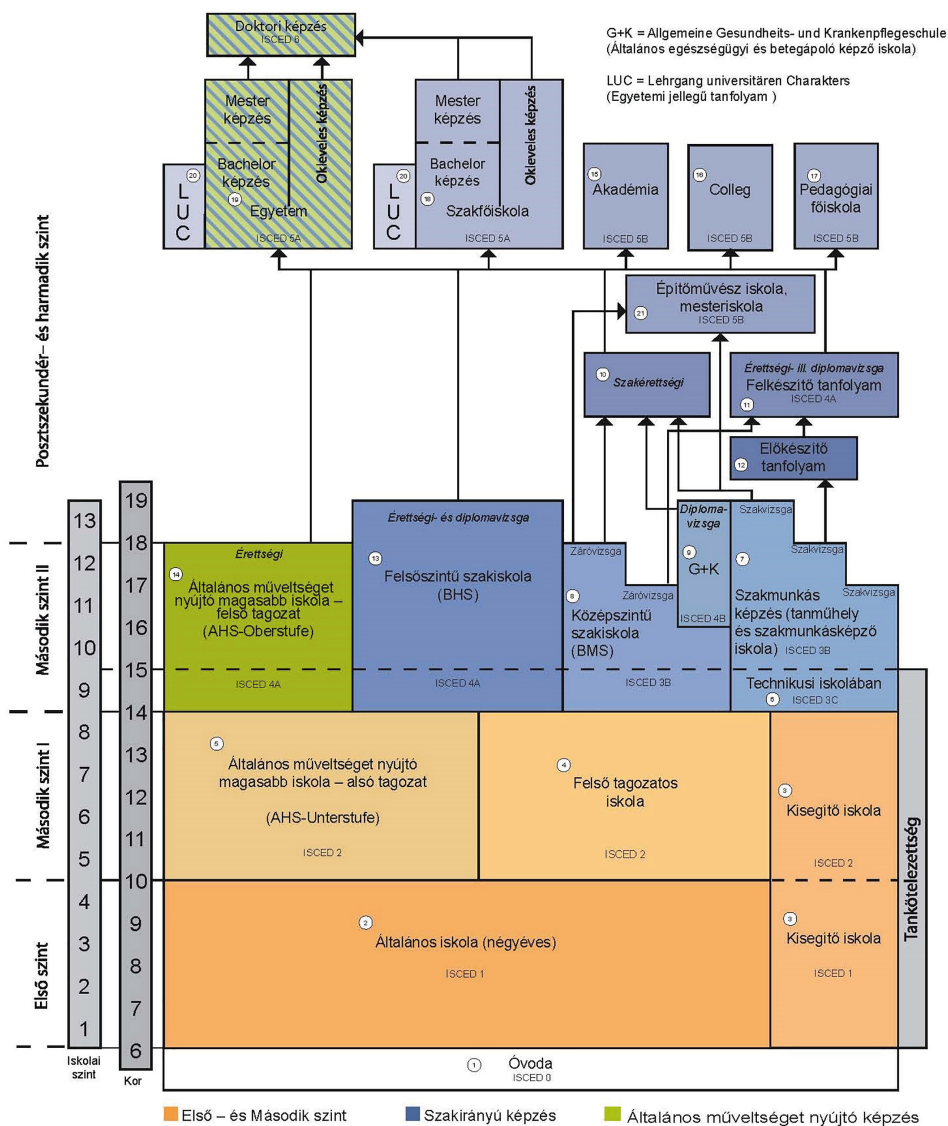
Az osztrákok döntő többsége római katolikus vallású (78%), de vannak kisebb protestáns (főleg evangélikus) közösségek szerte az országban (5%). A bevándorlók közül a törökök és a bosnyákok többnyire iszlám vallásúak. A szerbek a kereszténység keleti formáját követik, azaz a szerb ortodox egyházhoz tartoznak.⁵

Ausztriában a tankötelezettség a gyerekek hat éves korában kezdődik és kilenc évig tart, ezen időszak alatt a kötelező általános képzést nyújtó iskolákban (allgemein bildende Pflichtschulen) tanulnak, amely Volksschule-t (6-10 éves koruk között), majd a tanulmányi eredményektől függően Hauptschule-t vagy Gymnasium-ot jelent. Az utóbbi két iskolatípus már az általános képzést nyújtó magasabb fokú iskolatípus első szakaszába tartozik [allgemein bildende höhere Schulen (AHS)]. Ennek első négy éve után a diákok választhatnak, hogy a négyéves főgimnáziumban [Oberstufen(real) gymnasium] vagy az ötéves szakközépiskolában (berufsbildende höhere Schule – BHS) folytatják a tanulást. Bármelyik irányt választják, a tanulmányaikat érettségi vizsga zárja. A Hauptschule után a 9. és a 10. osztályt már szakiskolában végezhetik (Polytechnischer Lehrgang), ahol az általános alapképzés mellett szakmai alapképzést is kapnak. A tanulmányaikat a 9. év után lezárni kívánó diákok számára a másik lehetőség a szakképző iskola (berufsbildende Schule) jelenti, ahol a tankötelezettség miatt egy évet még eltöltenek a tanulók. Az alsó középfokú oktatás átalakulóban van, ugyanis a 2015/2016-os tanévig a Hauptschule-t ún. új középiskolává szervezik át (Die neue Mittelschule). A változástól azt remélik, hogy az általános iskola negyedik osztályának befejezése után mindenki ugyanolyan lehetőségeket kap az oktatásban.⁶ (Virág, 2013.)

5 <http://www.statistik.at/>

6 <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/hss.xml>

Az osztrák oktatási rendszer



1. ábra: Az osztrák oktatási rendszer

(Forrás: http://www.jobtour.eu/uploads/pdf/Bildungssystem_Osterreich_hu_091012.pdf)

A tanári élet- és munkakörülmények

Az ausztriai általános iskolákban jelenleg közel 71.500, a szakiskolákban 4.900 és a középiskolákban (AHS, BMS, BHS) 41.600 tanárt foglalkoztatnak. A bérezés és a közalkalmazotti jogviszony tekintetében eltérő megoldásokkal találkozni: az általános iskolai tanárok a tartomány alkalmazásában állnak, de az állam fizeti őket teljes mértékben, a szakiskolai tanárok esetében az állam a bérköltségek 50%-át állja, míg a középfokú oktatás intézményeiben tanító tanárokat az állam alkalmazza és fizeti. (Nyikos, 2011. 208.)

A tanárok számának arányai az egyes iskolatípusokban 2011 óta nem változtak jelentősen, az osztrák statisztikai hivatal 2013-2014-es tanévre vonatkozó legfrissebb kimutatásában sem (l. 1. táblázat).⁷

Iskolatípus	Ausztria	Burgenland	Karintia	Alsó-Ausztria	Felső-Ausztria	Salzburg	Stájerország	Tirol	Vorarlberg	Bécs
	Tanárok száma összesen									
Iskola-típusonként összesen	125.011	4.100	8.088	22.437	22.197	9.119	16.048	11.357	6.669	24.996
Kötelező általános képzést nyújtó iskolák	70.740	2.242	4.537	13.433	13.458	5.032	8.949	6.887	4.293	11.909
Volksschulen	33.175	1.033	2.276	6.124	6.232	2.257	4.247	3.158	1.950	5.898
Hauptschulen	28.992	1.004	1.807	5.568	6.129	2.148	4.050	2.996	1.794	3.496
kisegítő iskolák	6.321	137	340	1.280	590	449	355	479	424	2.267
Polytechnische Schulen	2.252	68	114	461	507	178	297	254	125	248
AHS összesen	22.433	657	1.259	3.604	3.009	1.542	2.984	1.563	927	6.888
Egyéb általános képzést nyújtó iskolák	1.355	17	35	135	81	99	197	80	7	704
Szakiskolák	5.008	102	363	704	1.014	388	680	556	300	901

⁷ http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/080177.html

Iskolatípus	Ausztria	Burgen-land	Karintia	Alsó-Ausztria	Felső-Ausztria	Salzburg	Stájerország	Tirol	Vorarlberg	Bécs
	Tanárok száma összesen									
Műszaki és kereskedelmi iskolák	8.476	325	605	1.433	1.702	570	984	663	346	1.848
Idegenforgalmi iskolák	1.319	83	54	214	186	175	52	213	79	263
Kereskedelmi iskolák	5.599	364	403	942	873	443	663	550	316	1.045
Közgazdasági iskolák	4.567	201	420	913	837	419	586	385	240	566
Szociál-pedagógiai iskolák	219	-	20	116	8	9	38	-	-	28
Mező- és erdőgazdasági iskolák	2.347	27	234	512	549	207	518	219	45	36
Egyéb szakképző iskolák	1.166	27	87	114	190	128	145	58	49	368
Tanárképző iskolák	1.782	55	71	317	290	107	252	183	67	440

1. táblázat: Az osztrák tanárok száma iskolatípusonként a 2013/14-es tanévben

Ausztriában a tanárok fizetési kategóriái az egyes tartományokban meg-
egyeznek. Amennyiben azonban a gazdasági szféra kereseti lehetőségeivel
összevetjük, a kezdő tanári fizetések lényegesen alacsonyabbak. A bérek két-
évente növekednek, így pl. az általános, haupt- és kisegítő iskolában dolgozó
tanárok 2.068 euró kezdő fizetése, 37 év tanítás után 4.581 euróra emelkedik,
a magasabb fokú iskolákban tanító pedagógusok 2.268 euró kezdeti javadal-
mazása a pálya végére szintén csaknem megduplázódik (5.225 euró) a 2014-es
adatok szerint.⁸

Kiegészítő javadalmazásként a kötelező iskolák tanárai az iskola méretétől és az oktatásban töltött idejüktől függően havonta 160-407 euró közötti kereset-kiegészítéssel számolhatnak, a nem kötelező iskolákban ez az összeg 459-868 euróra rúg.

8 <http://www.cct-austria.at/index.php?ID=1344&action=2&texttyp=0&zielgruppe=0&lokalisierung=AT-GER>

Ha az adatokat az OECD-értékekkel összevetjük, egyértelműen látszik, hogy az osztrák pedagógusok pályájuk bármely szakaszában az OECD-államok átlagos tanári fizetési felett keresnek, a különbség különösen a fizetési csúcs elérésekor szembeötlő, akár a kétszerese is lehet (pl. a Sekundarstufe II. esetén).⁹

Az Oktatási Minisztérium, a Pénzügyminisztérium és a Közszolgálati Szakszervezet megbízásából készült nagyszabású felmérés (LehrerIn 2000) szerint a tanárok esetében nem lehet beszélni egy egységes mintát követő munkaidő-beosztásról, mert az jelentős ingadozásokat mutat (vö. LehrerIn 2000. 15). Nem ritka például, hogy a teljes vagy részidőben foglalkoztatott tanárok az év legmegterhelőbb időszakában (iskolakezdekor, január közepén, húsvét előtt, tanév végén) heti 50 órát töltenek munkával. Éves viszonylatban az átlagos munkaidejük (a túlórákat is beleszámítva) kb. 1900 órát tesz ki, de a tényleges adatok ebben az esetben is az iskolatípustól függnék (l. 2. táblázat).

Iskolatípus	Éves munkaidő
Volksschule/kisegítő iskola	1881
Hauptschule/ Polytechnische Schule	1840
AHS	1928
BMS/BHS	1973
Szakiskola (Berufsschule)	1934

2. táblázat: Éves munkaidő iskolatípusok szerint
(Forrás: LehrerIn 2000. 109.)

Megállapítható, hogy éves szinten a szakközépiskolákban foglalkoztatott tanárok dolgoznak a legtöbbet (1973 óra). A kisegítő iskolákban és Volksschule-ban foglalkoztatott tanárok több mint felének hetente 23 tanítási órát kell teljesítenie, kisebb részüknek ettől kevesebb vagy több órája van. Hasonló a helyzet a Hauptschule-ban és Polytechnische Schule-ban oktató tanárok esetében. Az általános képzést nyújtó magasabb fokú iskolákban kevesebb a tanárok kötelező óraszám: 62%-uk hetente 19,5-23 órát tanít, és csak 14%-uknak van ettől nagyobb leterheltsége.

A munkaidő nagyobb részét (kb. kétharmadát) a diákokkal, szülőkkel és kollégákkal eltöltött idő határozza meg, a többit az önálló (otthon vagy iskolában történő) munkavégzés jelenti (l. 3. táblázat).

9 <http://www.salzburg.com/nachrichten/oesterreich/politik/sn/artikel/oecd-bildungsstudie-oesterreich-das-land-der-alten-lehrer-120235/>

Iskolatípus	egyedül	másokkal
Volksschule/kisegítő iskola	16	31
Hauptschule/ Polytechnische Schule	15	31
AHS	19	29
BMS/BHS	18	31
Szakiskola (Berufsschule)	16	34

3. táblázat: Az egyedül vagy másokkal együtt végzett munka átlagos ideje (órában, kerekítve)
(Forrás: LehrerIn 2000. 62.)

A 3. táblázat alapján megállapítható, hogy az általános képzést nyújtó magasabb fokú iskolákban a legmagasabb azon tanárok aránya, akik a munkaidő nagy részét önállóan végzett tevékenységgel töltik, de a többi iskolatípus sem marad el sokkal mögötte.

Tanítás átlagosan „csak” a munkaidő egyharmadában zajlik, azonban minden egyes tanóra további egy óra plusz elfoglaltságot jelent az órára való felkészülés vagy a dolgozatok javítása jegyében. Érdekes különbségek mutatkoznak az egyes iskolatípusok tekintetében: Az oktatásra fordított idő a szakiskolákban a legmagasabb (41%), és az általános képzést nyújtó magasabb fokú iskolákban a legalacsonyabb (28%), ugyanakkor az órára való felkészülés nagyjából minden iskolatípus esetén a heti munkaidő kb. 20%-át veszi igénybe. Ilyen szempontból az általános képzést nyújtó magasabb fokú iskolák vezetnek 23%-kal, ahol nemcsak az órákra való felkészülés vesz némileg több időt igénybe a többi iskolatípushoz képest, hanem az órákkal kapcsolatos utólagos teendők is (13%).

Szintén kb. a munkaidő egyharmadát teszi ki az adminisztrációval kapcsolatos feladatok ellátása, a fogadóórák megtartása, és az iskolai rendezvényeken, továbbképzéseken való részvétel. Utóbbi tevékenység a heti munkaidő 6-10%-át veszi igénybe iskolatípustól függően.

A munkaidő és az életkor közötti relációt tekintve kevés meglepetést eredményezett a kutatás: Az életkor előrehaladtával kis mértékben ugyan, de csökken a heti munkaidő, a Volksschule-ban és a kisegítő iskolákban foglalkoztatott tanárok esetében viszont nincs számottevő változás, a különbség inkább csak percekben mérhető. Hasonló csökkenés mutatható ki a tanórákra való felkészülés ideje és az életkor között: A legjelentősebb változás a szakiskolákban tapasztalható, ahol az órák előkészítésére fordított idő 49 éves kor felett szinte a felére esik vissza a 36 évnél fiatalabb tanárokhoz képest. A továbbképzésre fordított idő viszont a legtöbb iskolatípus esetében – valószínűleg a törvényi

előírásoknak köszönhetően – az életkorral együtt emelkedik, de hozzá kell tenni, hogy ez az emelkedés nem egyenletes, kisebb időszakos csökkenések minden iskolatípus esetében megfigyelhetők. 49 éves kor felett a szakiskolák tanárai számítanak a továbbképzések legaktívabb résztvevőinek, a heti munkaidejükből több mint három órát fordítanak e célra, míg ugyanez a korcsoport a többi iskolatípus esetében nem egészen átlagosan kb. másfél órát tölt továbbképzéseken (vö. Oszlánczi és Simándi, 2013).

A nemek szerinti megoszlás nem befolyásolja lényegesen a heti munkaórák számát, a különbség legtöbb esetben néhány percben mérhető vagy a férfiak vagy a nők javára. Jelentősebb eltérés egyedül a szakközépiskolában figyelhető meg, ahol a nők átlagban közel két órával kevesebbet dolgoznak a férfiak csaknem 50 órás munkaidejéhez képest. A tanításra fordított idő esetében azonban már árnyaltabb képet kapunk: a szakközépiskolában és a szakiskolákban a férfi tanárok jelentősen több időt töltenek tanítással, mint női kollégáik. Ezt ellensúlyozza ugyanakkor, hogy a tanórára való felkészülésre és a tanórákkal kapcsolatos utólagos feladatok végzésére viszont a tanárnők fordítanak több időt, szinte minden iskolatípusban másfél-két órával szánnak többet erre a tevékenységre. A továbbképzésekkel kapcsolatban megállapítható, hogy a férfi tanárok a kisegítő iskolákban és a Volksschule-ban töltik a legkevesebb időt továbbképzéssel (35 perc), a legtöbb időt a szakiskolákban foglalkoztatott női tanárok fordítják erre a célra (3 óra 40 perc). Ha a nemeket szembeállítjuk egymással, kiderül, hogy a nők ezen a téren is aktívabbak a férfiaknál.

A felmérés készítői azt feltételezték, hogy az iskola tantestületének mérete szintén befolyásolja a munkával eltöltött idő mennyiségét, hiszen minél többen dolgoznak egy iskolában, annál több időt vesz igénybe a tevékenységek megszervezése és összehangolása. Ezzel szemben a kutatók feltételezései csak részben igazolódtak be, hiszen nem kaptak általánosítható eredményeket. A Hauptschule és a Polytechnische Schule esetében valóban korrelál a tantestület mérete és a munkával eltöltött idő, viszont a többi iskolatípus esetében nem mutatható ki ilyen összefüggés, sőt a szakközépiskolákban a tantestület mérete fordított arányban áll a munkaidővel.

A tanárok kb. egynegyedét részmunkaidőben foglalkoztatják. A kutatásban részmunkaidősnek minősültek azok a tanárok, akik

- kisegítő iskolában vagy Volksschule-ban dolgoznak heti 11,5-23 órát
- általános képzést nyújtó magasabb fokú iskolában vagy szakközépiskolában tanítanak heti 10-19,5 órában

A részmunkaidőben foglalkoztatott tanárok évi munkaideje kb. 1400-1500 órára tehető, kivételt jelent a Volksschule és kisegítő iskola, ahol a tanárok leterheltsége jóval nagyobb az átlagosnál (1662 óra).

A teljes és részmunkaidős tanárok arányát a 4. táblázat szemlélteti.

Iskolatípus	részmunkaidő	teljes munkaidő
Volksschule / kisegítő iskola	25	75
Hauptschule / Polytechnische Schule	28	72
AHS	24	76
BMS/BHS	23	77
Szakiskola (Berufsschule)	7	93

4. táblázat: Teljes és részmunkaidőben foglalkoztatott tanárok (százalékban)
(Forrás: LehrerIn 2000. 120.)

A LehrerIn 2000 felmérés készítői a megkérdezett 6861 tanár egy részét (100 főt) munkaegészségügyi szempontból is megvizsgálták. Megállapították, hogy a foglalkozási megbetegedések szempontjából a pedagógusok nem számítanak veszélyeztetett csoportnak, sőt a testi teljesítőképesség tekintetében lényegesen jobb eredményeket mutattak a lakosság többi részéhez képest. A megvizsgált tanárok kb. egyharmadánál azonban az átlagosnál magasabb vérzsírszintet állapítottak meg, de a felmérés idején viszonylag sokan (72%) küszködtek állandó vagy időszakos torok- és fejfájással is, egy szintén jelentős részük (68%) pedig – valószínűleg összefüggésben a sajátos testtartással – mozgásrendszeri tünetekre panaszkodott. (LehrerIn 2000. 167.) Komolyabb problémát okoznak a stressz okozta panaszok, amelyek a tanárok testi-lelki egészségét is befolyásolják. A tanárok 60%-a számára komoly kihívást jelent a diákok fegyelmezése, 19% a szülőkkel való kapcsolat hiányosságaira panaszodik, míg 18%-uk a szakma alacsony társadalmi presztízsét éli meg nagy lelki teherként. Az iskolatípusok tekintetében megállapítható, hogy a Volksschule-ben, a kisegítő iskolákban, illetve a szakiskolában foglalkoztatott tanárok kisebb mértékű lelki megterhelésre panaszkodnak, mint a többi iskolatípusban dolgozó kollégáik.

A tanárrekrutáció módszerei

Ausztriában a pedagógiai főiskolákon bevezetett pályaalakmassági vizsga keretében nagy hangsúlyt fektetnek a leendő tanárok önértékelésére, alkalmasságuk (részben saját maguk által történő) felmérésére. Az 1999-ben életre hívott Career Counselling for Teachers (CCT) projekt keretében a tanárképző intézményekbe jelentkezőknek, valamint a tanár szakos egyetemi/főiskolai hallgatóknak, kezdő és tapasztalt tanároknak egyaránt segítséget nyújtanak. (Nyikos, 2011.) A CCT internetes oldalán található tájé-

koztató anyagok a legkülönbözőbb témakörökben segítik a pedagógusokat (előfeltételek, tanulmányi kínálat, foglalkoztatási lehetőségek, pályaelhagyással kapcsolatos tanácsadás stb.). A már tapasztalt, de az oktatásügy területén új kihívásokat kereső tanároknak is segítenek abban, hogy hogyan tudják meglévő tudásukat kamatoztatni, valamint új kompetenciákra szert tenni. Ilyen új kompetenciának számít pl. a speciális pedagógiai feladatok ellátása (magatartászavarral küzdő diákok ellátása, diáktanácsadás, oktatási-képzési tanácsadás), az adminisztratív és vezetői feladatok ellátása (adminisztrátor, szakkoordinátor, munkaközösség-vezető, iskolaigazgató, iskolafelügyelő/szakfelügyelő), valamint a tanárképzésben való részvétel (tanárjelöltek mentora, gyakorlóiskolában való tanítás).¹⁰

A CCT weboldala négy különböző célcsoport számára kínál információkat.

1. A tanárképzés iránt érdeklődők
2. A tanárképzésben részt vevő hallgatók
3. Pályakezdők
4. Gyakorlattal rendelkező, tapasztalt tanárok

Az érdeklődők az *alábbi témákban* olvashatnak információkat:

- tanárképzés, tanári pálya (összevetés más képzési szektorokkal, a tanári tevékenység bemutatása, a tanárképzésbe való bejutás lehetőségei, karrierlehetőségek, bérezés, külföldi és belföldi munkalehetőségek stb.)
- önkitöltős online teszt (tanári pályaorientáció, kompetenciák fejlettsége stb.)
- riportok (tanárszakos hallgatókkal, végzett tanárokkal)
- linkek (tanárképző intézményekről, tanári stúdiumról, tanácsadásról, továbbképzésekről stb.)¹¹

Az egyetemek és főiskolák saját honlapjai mellett a *Bundesministerium für Bildung und Frauen* weboldalán tájékozódhat minden érdeklődő a törvényi szabályozásról, az oktatási intézményekről, a tanárképzésről, elhelyezkedésről, valamint statisztikai adatokról.¹²

10 <http://www.cct-austria.at/index.php?action=1&texttyp=0&zielgruppe=0&lokalisierung=AT-GER>

11 <http://www.cct-austria.at/index.php?action=1&texttyp=0&zielgruppe=0&lokalisierung=AT-GER>

12 <https://www.bmbf.gv.at/schulen/leh>

A tanárképzés jellemzői

A pedagógiai főiskolákra jelentkezőknek érettségi vizsga, vagy szakmai érettségi vizsga mellett a pályaalakmassági vizsga követelményeinek kell eleget tenniük. A testnevelés és a művészeti szakok esetében felvételi, illetve alakmassági vizsgát kell tenni, a többi tanári szakon viszont felvételi vizsga nélkül lehet megkezdeni a tanulmányokat. A karintiai pedagógiai főiskolán pl. a BA-képzés alakmassági vizsgálata kiterjed a személyes alakmasság (beleértve az egészségügyi alakmasságot is), a német nyelv tanításához szükséges szintű ismeretének és a szakmai alakmasság vizsgálatára (pl. zenei-ritmikus vagy testi-motorikus alakmasság). Az eredmények kiértékelése személyes beszélgetés keretében zajlik, amelyen legtöbbször pszichológus szakember is részt vesz. Fontos hangsúlyozni, az alakmasságot nem egy egyirányú felvételi vizsga után állapítják meg, hanem a felvételizők lehetőséget kapnak arra is, hogy saját alakmasságukat megítéeljék. (Nyikos, 2011. 215.)

Az osztrák tanárképzés egyik legfőbb jellegzetessége, hogy duális rendszerben működik. Ez azt jelenti, hogy a tanárok között különbséget tesznek aszerint, hogy milyen intézményben szereztek meg a végzettségüket. A pedagógiai főiskolákon folyik azon tanárok képzése, akik az általános iskola alsó és felső tagozatának megfelelő iskolatípusokban (Volksschule, Hauptschule) taníthatnak, valamint itt folyik még a kiegészítő iskolákban (Sonderschule) és a főként műszaki ismereteket oktató (egyéves) iskolákban (Polytechnische Schule) való oktatásra felkészítő tanárképzés is. A középiskolai szintnek megfelelő intézménytípusokban (AHS-Unterstufe/-Oberstufe, BMS, BHS) foglalkoztatott tanárokat az egyetemeken képzik.

A tanárképzés a már említett két intézménytípusban folyik: a pedagógiai főiskolákon és az egyetemeken. A pedagógiai főiskolák (Pädagogische Hochschule – PH) a 2006-ban elfogadott felsőoktatási törvény (Hochschulgesetz 2006) rendelkezéseinek megfelelően jöttek létre a tanárok továbbképzését végző pedagógiai intézetek (Pädagogisches Institut) és a pedagógiai akadémiák (Pädagogische Akademie) összevonásával. Az átszervezés eredményeképpen jelentősen emelkedett a tanulmányaikat megkezdők száma.¹³

Az egyetemeken közül mindegyik intézmény kínál különböző szakterületekre (bölcseztudomány, természettudomány, művészeti, teológia) specializálódó tanári szakokat.

A pedagógiai főiskolákon és az egyetemeken folyó tanárképzés között a tanulmányok vonatkozásában is jelentős különbségek mutatkoznak. A tanár-

13 <https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/index.html>

képző főiskolákon a tanulmányi idő legalább 6 szemeszter (180 kredit), a hallgatók a tanulmányok sikeres befejeztével a „Bachelor of Education (BEd)” végzettséget szereznek. (Schratz, 2012.) Az egyetemi képzés ideje legalább 9 szemeszter, ebből az első négy szemeszter során a választott terület szaktárgyait hallgatják, a fennmaradó öt szemeszterben pedig módszertani ismeretekre tesznek szert. Tanulmányaik végén 12 hetes iskolai gyakorlaton vesznek részt. Mivel az egyetemi szintű tanárképzés osztatlan, az itt végzők egyetemi oklevelet kapnak, és a „Magister” fokozatot szerzik meg.

A tanári pálya megkezdésének az a feltétele, hogy a tanárjelölteknek az egyetem befejezése után részt kell venniük egy egyéves iskolai gyakorlaton (Unterrichtspraktikum), ennek során csökkentett óraszámban és kevesebb tanári kötelezettséggel tanítanak egy vezetőtanár (mentor) vezetésével, közben pedig pedagógiai szemináriumokat látogatnak. A pedagógiai főiskolán végzett hallgatók viszont a tanulmányok befejezése után közvetlenül elkezdhetnek tanítani.

Ausztriában nem beszélhetünk a magyarhoz hasonló tanári életpályamodellről. A tanárok között a különböző besorolásbeli kategóriák az oktatásban eltöltött idő, valamint az iskolatípus alapján különülnek el.

Tanártovábbképzés

A tanártovábbképzésre vonatkozó részfejezet Virág (2013) A tanártovábbképzés Ausztriában című tanulmánya alapján készült.

Ausztriában a német terminológiához hasonlóan két külön kifejezés használatos a tanárok továbbképzésére:

1. Fortbildung: A Fortbildung a szaktudás és didaktikai ismeretek szinten tartását jelenti, amire főleg akkor van szükség, ha új tantervet vezetnek be. Vannak olyan tantárgyak, amelyek tartalmi elemei és céljai a tanári diploma megszerzése óta eltelt időben már csak részben aktuálisak. Fortbildung-ra tehát elsősorban ilyen esetekben van szükség.
2. Weiterbildung: A Weiterbildung azt jelenti, hogy a tanárok a tanárképzésben szerzett formális képzettségük mellett további képesítéseket szereznek. Ennek olyan területeken van jelentősége, melyeken jelenleg nem folyik tanárképzés, vagy abban az esetben, ha a tanárképzés nem vagy csak részben fedi le az adott szakterületet.

Mindkét tanár-továbbképzési forma hasonló súlypontokra helyezi a hangsúlyt (információtechnológia, idegen nyelvek, iskolafejlesztés, iskolai autonómia, internacionalizáció, Európa-tudat, személyiségfejlesztés, kommunikáció,

tanítási irányelvek stb.). Emellett a továbbképző intézmények további szolgáltatásokat is nyújtanak, pl. tanári közösségek segítése, projektközpontok működtetése, partneri kapcsolatok külföldi továbbképző intézményekkel, EU-s projektekben való közreműködés, minőségbiztosítási tanácsadás a szervezet- és iskolafejlesztés keretében (BMUKK 2001).

Az oktatási törvény (Schulunterrichtsgesetz) 51§ második bekezdése értelmében a tanárok kötelessége, hogy továbbképzéseken vegyenek részt. (SchUG, 1986.) Azonban nem határozza meg konkrétan a kötelező továbbképzés célját és penzumát, csak a kötelező teljesítést írja elő. A továbbképzések szabályozásának másik forrását a Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz jelenti. A törvény 43. § 3. bekezdés 4. pontjának értelmében a tanároknak egy évben 15 óra továbbképzésen kell részt venniük. (LDG, 1984.)

A továbbképzésben való részvételi kötelezettség az általános képzést nyújtó iskolák tanárai esetében évi 15 óra továbbképzést jelent, míg a közép- és alsó felsőfokú intézményekben tanító tanárok számára a törvény csupán a továbbképzésben való részvételt írja elő, azt azonban nem szabályozza, hogy mikor, milyen képzések formájában és milyen ütemezésben tegyenek eleget kötelezettségüknek. Mivel a tanárképzést előíró jogszabály többféleképpen értelmezhető, a tanároknak, ill. az iskolavezetésnek némi mozgástere van azzal kapcsolatban, hogy szükség van-e egyáltalán továbbképzésre, és ha igen, akkor milyen témában meghirdetett foglalkozásokon vegyenek részt. Az iskola igazgatója a törvényben meghatározott kötelezettségen felül is kötelezheti a tanárokat a részvételre. És bár a középiskolában tanító pedagógusok számára a továbbképzés nem követelmény, az iskolavezetés az ő esetükben is előírhatja továbbképző kurzusok látogatását. A továbbképzések kiválasztásában egyfelől tehát az iskola és a fenntartók döntenek úgy, hogy az intézmény szakmai fejlesztési profiljába illő képzéseket írnak elő a tanárok számára. A képzések kiválasztásában nem elhanyagolható szempont a tanárok személyes érdeklődése sem, amellyel kapcsolatban azonban kritikus vélemények is megfogalmazódtak. (Bayrhammer, 2011.)

Az osztrák tanárok továbbképzési aktivitásáról a TALIS-felmérés eredményei adnak bővebb információt. (Schmich & Schreiner, 2009a.)

A továbbképzés szabályozására és felügyeletére az Oktatási, Művészeti és Kulturális Minisztérium a 2012/2013-as tanévtől elindította az Általános Képzési Minőség (Schulqualität Allgemeinbildung – SQA) elnevezésű programot, melynek célja, hogy a pedagógiai minőség fejlesztésével és a minőségbiztosítással hozzájáruljon az általános képzést nyújtó iskolák legoptimálisabb tanulási feltételeinek megteremtéséhez. A 2015/2016-ig tartó kezdeményezés a tanulók önálló tanulásának és a tanárok szakmai támogatásával kíván javítani a képzés színvonalán. Az SQA keretében az oktatás egészét átfogó intézkedésrendszert

dolgoztak ki, melynek egyik eleme az Iskolai Fejlesztési Tanácsadó Szolgáltatás (Entwicklungsberatung in Schulen) létrehozása volt.¹⁴ Az Oktatási, Művészeti és Kulturális Minisztérium az iskolák külső tanácsadóinak kompetenciaprofilját és munkájuk etikai alapjait is kidolgozta. Ennek részeként létrejött egy olyan adatbázis, amelyben az iskolák szakterület és földrajzi elhelyezkedés alapján választhatják ki a szakmai kritériumokat teljesítő szakértőket. A külső szakértők az iskolavezetéssel, a tanárokkal együttműködve segítik az intézmény és a tanári kar munkáját, többek között külső és belső továbbképzések szervezésével, továbbképzési tervek összeállításával, az intézmény és a tanárok egyéni szakmai profiljának kialakításával. Az adatbázis segítségével többek között az alábbi területeken lehet kérni szakértői segítséget: képzési normák, értékelés, módszertani ismeretek, kommunikációs tréning, konfliktusmenedzsment, új érettségi vizsga kidolgozása, szervezetfejlesztés, személyi fejlesztés, projektmenedzsment, minőségbiztosítás, intézményi profilfejlesztés, iskolai programfejlesztés, csapatfejlesztés, oktatásfejlesztés stb.¹⁵

A tanári pálya presztízsének növelése

A tanárok pályán maradásának a jellemzőiről eddig nem találtunk megbízható adatokat. Több helyen olvashatunk a pályamódosítás, valamint a tanárként más területen való elhelyezkedés lehetőségeiről,¹⁶ azonban konkrét tényeket, számadatokat annál kevésbé.

A különböző források egyértelműen rámutatnak arra, hogy a 2002-2012 közötti időszakban az OECD térség országai közül Ausztriában nőtt meg legnagyobb mértékben az 50 évesnél idősebb tanárok aránya az oktatásban. Míg a többi országban 4%-kal nőtt az arányuk, addig Ausztriában ennek több mint hatszorosa volt az 50 feletti pedagógusok száma (26%).¹⁷

Fontos célkitűzés tehát a tanári pálya népszerűsítése a fiatalok körében, hisz néhány éven belül a nyugdíjazás a jelentős mértékben decimálhatja a pályán lévő tanárok számát.

Az osztrák tanárok megítélése – hasonlóan a más országokban tapasztalható helyzethez – kettős természetű. Egyfelől a rájuk nehezedő teher miatt, amelyet a szülők részéről megelőlegezett bizalom jelent, nincsenek irigylésre

14 <http://www.sqa.at/>

15 <http://www.sqa.at/mod/data/view.php?id=239>

16 <http://www.cct-austria.at/index.php?action=1&texttyp=0&zielgruppe=0&lokalisierung=AT-GER>

17 <http://www.salzburg.com/nachrichten/oesterreich/politik/sn/artikel/oecd-bildungsstudie-oesterreich-das-land-der-alten-lehrer-120235/>

méltó helyzetben. Ugyanakkor a tanári pálya a látszólag rövid munkaidőnek és rugalmasnak tűnő időbeosztásnak, valamint a végtelennek tűnő szabadságolásoknak köszönhetően mégiscsak irigyelt hivatásnak számít. Az ilyen tévhitek ellenére vagy éppen emiatt a tanárok Ausztriában is az egyik legelismerőbb szakmát képviselik.¹⁸ Ahogyan a Die Presse 2011-es cikkéből¹⁹ kiderül, sokan a gazdasági szektort vagy éppen az orvosi, mérnöki pályát otthagyva választják a tanári hivatást, ami tekintettel a váltással járó fizetéseszkökenésre bizonyára nem jelentene vonzó alternatívát, ha a tanári pálya elismertsége alacsony lenne. Ezzel szemben a tanárok – németországi kollégáikhoz hasonlóan – sokkal pesszimistábban látják saját helyzetüket: 87 százalékuk elégedetlen a társadalmi elismertségükkel, különösen igaz ez az általános képzést nyújtó magasabb fokú iskolatípusban dolgozó pedagógusokra (AHS).²⁰ Az elégedetlenséget csak növeli a magas tanulói létszámok és a diákok nem megfelelő viselkedése miatt érzett frusztráció. Mindent egybevetve azonban kijelenthető, hogy az osztrák tanárok több mint 80%-a elégedett vagy nagyon elégedett a helyzetével (l. 5. táblázat).

1 – nagyon elégedett	31
2	51
3	16
4	2
5 – nagyon elégedetlen	0
Összesen	100

5. táblázat: A tanárok elégedettsége (százalékban)
(Forrás: LehrerIn 2000. 135.)

Ez talán azzal is összefügg, hogy a tanárok „csak” a munkaidő harmadát fordítják ténylegesen tanításra, és nemzetközi összehasonlításban viszonylag kevés időt kell adminisztrációval tölteniük.²¹ Ha az elégedettséget az életkor viszonylatában vizsgáljuk, kiderül, hogy a fiatalabb tanárok még idősebb kollégáiknál is elégedettebbek a helyzetükkal, de a különbség csak néhány százalékban mérhető. A férfi és női tanárok elégedettsége sem mutat jelentős szórást: Ha az elégedett és nagyon elégedett válaszlehetőségeket egynek

18 http://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/d/i/wipaed/dasinstitut/Unterlagen_Aff/wp03_05_06_aff.pdf

19 <http://diepresse.com/home/bildung/schule/lehrerbildung/714231/Das-Image-der-Lehrer-ist-auch-hausgemacht>

20 http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20080330_OTS0036/oesterreich-87-prozent-der-lehrer-mit-image-unzufrieden

21 http://www.wiednergymnasium.at/bfv/pdf/burnout_bei_lehrerInnen.pdf

összeadjuk, akkor csupán két százalékkal több nő (82%) véli úgy, hogy összességében elégedettebb a munkájával. Ha viszont az elégedettséget a tanári munka egyes összetevőivel kapcsolatban vizsgáljuk, jóval árnyaltabb képet kapunk. A megkérdezettek több mint fele elégedett az alábbiakkal: diákokkal és kollégákkal való kapcsolat (89, illetve 80%), munkaidő-beosztás (77%), iskolavezetés által nyújtott támogatás (52%). A tanárok kevesebb mint fele viszont hiányolja a továbbképzési lehetőségeket (45%) és sokan a jövedelmüket is keveslik (34%). Utóbbival kapcsolatban összehasonlításuképpen érdemes utalni egy másik felmérés eredményére, amely szerint az érettségivel rendelkező közalkalmazottak 71%-a nagyon elégedett a fizetésével. A jövedelem mértékével elégedett tanároknál is kevesebben vannak azok, akik elégedettek a tanári pálya társadalmi presztízsével (9%): ez ugyan némileg eltér a Die Presse által közölt adatoktól, de jól mutatja az osztrák tanárok önértékelési problémáit. Természetesen a fenti adatok átlagos értékeket mutatnak, ezért érdemes röviden kitérni arra, hogy milyen különbségek vannak az egyes iskolatípusok között a fenti tényezőkkel kapcsolatban. A legelégedettebb tanárok a kisegítő iskolában és a Volksschule-ban dolgoznak (az összesített eredményeket és a részeredményeket is tekintve), míg a legelégedetlenebb pedagógusokat az általános képzést nyújtó magasabb fokú iskolatípusok mondhatják magukénak, pl. míg a jövedelmi szintet átlagosan a tanárok 34%-a tartja kielégítőnek, addig az AHS-tanárok esetében csak 25%-ról mondható el ugyanez. Hasonlóan a munkaidővel kapcsolatban elmondottakhoz az elégedettség terén sincs jelentős különbség férfiak és nők között. Három olyan területet lehet kiemelni, ahol 7%-nál nagyobb a különbség (a nők javára). A női tanárok elégedettebbek a diákokkal való kapcsolatukkal, a továbbképzési lehetőségekkel, és a jövedelmi viszonyokat is pozitívabban látják (nők: 37%, férfiak 27%). Az életkorral kapcsolatban megállapítható, hogy a 36 év alatti korosztály különösen nagyra értékeli azt, hogy a munkafolyamatok megszervezését önállóan végezheti, és valószínűleg ennek tudható be az is, hogy idősebb kollégáiknál elégedettebben nyilatkoznak az iskolaigazgató vezetési stílusáról és támogatásáról. A 49 év feletti pedagógusok viszont valamivel elégedettebbek a – szolgálati évekkal arányosan emelkedő – jövedelmükkel.

Az osztrák tanárok szakmai alkalmasságának megítélése egyébként viszonylag magas: Egy 2013-as felmérés²² szerint a megkérdezettek több mint fele nagyon jónak vagy jónak tartja a tanárok szakmai felkészültségét, a szociális kompetenciájukkal kapcsolatban azonban már jóval kritikusabb hangot ütöttek meg, csak minden negyedik válaszadó (24 %) elégedett a pedagógusok szociális képzettségével, ennél is borúlátóbbak az iskoláskorú gyereket nevelő szülők. Valószínűleg a tanári pálya előbbieken említett előítéleteken alapuló és nem elég alapos ismerete lehet az oka annak, hogy az általános vélekedés szerint a tanárok jóval kevesebbet dolgoznak, mint más munkavállalók, és csu-

22 <http://www.market.at/de/market-aktuell/news/entity.detail/action.view/key.931.html>

pán a válaszadók 9 százaléka gondolja úgy, hogy a tanárok többet dolgoznak, mint más szakmák képviselői. A nyári szünet kérdése szinte mindenhol megosztja az embereket, és legtöbbször többségben vannak azok, akik ellenzik a hosszú szabadságolást. Ausztriában sincs ez másként: Minden második válaszadó a szabadságolások terén a német modellt követné, azaz a nyári szünetöt hat hétre csökkentené, de cserébe bevezetné az őszi és tavaszi szünetet, míg a megkérdezettek 32 százaléka ugyan egyetért a jelenlegi rendszerrel, de a tanárokat nyári szünetben is iskolában való tartózkodásra kötelezné.

Magyar kontextusban hasznosítható tanulságok

Ausztriában 2010 óta zajlik a tanárképzés rendszerének a reformja, aminek keretében a duális struktúra helyett egységes képzés bevezetését kívánják megvalósítani. Jelenleg a korábban leírt gyakorlat szerint történik a tanárképzés, ugyanakkor a következő tanévtől már az új képzési struktúra lép életbe.

Ausztriában a tanárképzés reformját egy szakértőkből álló szakmai szervezet gondosan előkészítette, miután körültekintően mérlegelték a képzés átalakításának koncepcióját, valamint az átalakítás törvényi alapjait is ezzel összhangban teremtték meg. A magyar szakmai diskurzusban kritikaként fogalmazódik meg az új képzési szerkezetek hatásvizsgálat nélküli bevezetése. Átgondolásra érdemes a folyamatok elemzése, a hatásvizsgálat eredményeit figyelembe vevő koncepcionális tervezés.

Hangsúlyosan jelenik meg Ausztriában a pedagógusképzés megkezdése előtt a jelentkezők pályaalakmassági vizsgálata. Ezen a folyamaton belül a jelölt saját maga is tesztelheti a CCT-projekt weboldalán található tesztek és kérdőívek segítségével, hogy alkalmas-e a tanári pályára. Az önértékelés mellett a szóbeli beszélgetés képezi a pályaalakmassági vizsga második elemét, amin rendszerint pszichológus is részt vesz. A kétlépcsős alkalakmassági vizsga nagyobb bizonyossággal dönthet arról, hogy a tanárjelölt alkalmas-e a tanulmányai megkezdésére. A jelölt önértékelésére is nagymértékben építő pályaalakmassági vizsga adaptálása átgondolásra érdemes.

Összegzés

A tanári pálya Ausztriában az egyik legelismertebb hivatás, annak ellenére, hogy a tanárok jelentős része nem elégedett a szakma társadalmi elismertségével. Az osztrák statisztikai hivatal adatai szerint a tanárok munkakörülményei megfelelőek, a fizetésük az OECD átlag felett van.

A szakma megítéléséről leginkább a nyomtatott sajtó hasábjain olvashatunk, ugyanakkor feltétlenül meg kell jegyezni, hogy a népszerűsítés eszközeivel csekély mértékben élnek, az említett médium mellett az internetes felületeken található erre vonatkozó írásokat, azonban filmes/televíziós rekrutációs anyagokkal a kutatás során egyáltalán nem találkoztunk.

A tanárképzés jelenleg duális rendszerben, főiskolákon és egyetemeken történik. A tanárképzésbe való bejutás feltétele a sikeres érettségi vizsga mellett a pályaalakmassági vizsga alkalmasságot igazoló eredménye.

A 2010 óta zajló reformfolyamatok eredményeként a szakértők megalkották a tanárképzés átalakításának koncepcióját, valamint ezzel összhangban megteremtették az átalakítás törvényi alapjait. Az új rendszer a 2015/16-os tanévtől kerül bevezetésre. A koncepció kialakításánál újragondolták a képzés és a továbbképzés rendszerét és egymásra épülését, valamint a minőség biztosítására elindították az Általános Képzési Minőség (Schulqualität Allgemeinbildung – SQA) programot.

Fontos lépések történtek tehát a tanárképzés átalakításának tekintetében, ugyanakkor a tanári életpályamodell kialakítása, a teljesítményorientált, teljesítménycentrikus bérezési rendszer bevezetése, valamint a tanárképzés minőségét biztosító egységes sztenderdek kidolgozása még várat magára, és ezzel ki is jelöli a további feladatok irányát.

Irodalom

Könyvek

- Altrichter, Herbert (2010): *Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen*. In: Müller, Florian H., Eichenberger, Astrid, Lüders, Manfred und Mayr, Johannes (Hrsg.) (2010): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Waxmann. Münster. 17–34.
- BMUKK (2001): *Ziele der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung*. http://www.bmukk.gv.at/schulen/04/Ziele_der_Lehrerfortbild1752.xml.
- Falus Iván (szerk.) (2013): *Pedagógustovábbképzés. Nemzetközi áttekintés*. Líceum Kiadó. Eger.
- Falus Iván (szerk.) (2011): *Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztenderdek Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola. Eger.
- Gordon Győri János, Oláhne Téglási Ilona és Ütőné Visi Judit (2016): A pedagógusszakma-és pálya népszerűsítésének technikái a nemzetközi gyakorlatban: elméleti alapok, kutatási kérdések, horizontális elemzési eredmények. *Pedagógusképzés* 14 (43) 2016/1-4. 135-152.

- Grafendorfer, Andrea, Neureiter, Herbert und Längauer-Hohengaßner, Helga (2009): Fortbildung. In: Schmich, Juliane und Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2009b): *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs*. Leykam. Graz. 31–38.
- Härtel, Peter et al. (Hrsg.) (2009): *LehrerInnenbildung NEU: Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Expertengruppe an die Auftraggeber*. Wien. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18839/labneu_empfexpgr.pdf.
- Härtel, Peter et al. (Hrsg.) (2010): *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe*. Endbericht 2010. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf.
- Hildebrandt, Elke (2009): *Lehrerfortbildung im Beruf. Eine Studie zur Personalentwicklung durch Schulleitung*. Juventa. Weinheim.
- Kast, Fritz (2009): Fortbildungsbedarf: Disparitäten in Abhängigkeit von Schulart, Alter und Geschlecht der Lehrer/innen. In: Schmich, Juliane und Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2009b): *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs*. Leykam. Graz. 27–51.
- Kotschy Beáta (szerk.) (2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola. Eger.
- Krainer, Konrad und Posch, Peter (2010): Intensivierung der Nachfrage nach Lehrerfortbildung. Vorschläge für Bildungspraxis und Bildungspolitik. In: Müller, Florian H., Eichenberger, Astrid, Lüders, Manfred und Mayr, Johannes (Hrsg.) (2010): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Waxmann. Münster. 479–495.
- LehrerIn (2000.): *Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich*. Wien.
- Lipowsky, Frank (2010): Lernen im Beruf – empirische Befunde zur Lehrerfortbildung. In: Müller, Florian H., Eichenberger, Astrid, Lüders, Manfred und Mayr, Johannes (Hrsg.) (2010): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Waxmann. Münster. 51–70.
- Mayr, Johannes und Müller, Florian H. (2009): Wovon hängt es ab, wie und wieviel sich Lehrerinnen und Lehrer fortbilden? In: Schmich, Juliane und Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2009b): *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs*. Leykam. Graz. 11–27.
- Mayr, Johannes und Neuweg, Georg Hans (2009): Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In: Specht, Werner (Hrsg.) (2009): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Leykam. Graz. 99–119.

- Müller, Florian H., Eichenberger, Astrid, Lüders, Manfred und Mayr, Johannes (Hrsg.) (2010): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Waxmann. Münster.
- Nyikos Márta (2011): Tanárképzés és a tanári pálya Ausztriában. In: Falus Iván (szerk.) (2011): *Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. 207-226.
- Oszlanczi Tímea, Simándi Szilvia (2013): Rechtlicher Hintergrund des lebenslangen Lernens. In: Viola Tamasova (szerk.) *Quality in the Context of Adult Education and Lifelong Education*. 233 p. Dubnica Technological Institute, Dubnica nad Váhom. 69-77.
- Schmich, Juliane, Schreiner, Claudia und Pointinger, Martin (Hrsg.) (2009): Die Studie im Überblick. Schmich, Juliane und Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2009b): *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs*. Leykam. Graz. 7-15.
- Schmich, Juliane und Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2009a): *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive*. Graz: Leykam. Online: <https://www.bifie.at/buch/1179>.
- Schmich, Juliane und Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2009b): *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs*. Leykam. Graz. <https://www.bifie.at/buch/1053>.
- Schmid, K. (2005a): *Schulgovernance im internationalen Vergleich. Schulautonomie und Schulverwaltung, Lehrergehälter und Lehrerweiterbildung*. ibw-Forschungsbericht Nr. 127.
- Schmid, Kurt (2005b): *Lehrerweiterbildung im internationalen Vergleich*. ibw-Mitteilungen, 2. Quartal.
- Schratz, Michael (2012): Die Neuordnung der Lehrerbildung in Österreich. *Schulpädagogik heute*. 3. 5. Reform der Lehrerbildung. 93-109.
- Seper, Roland B. (2009): *Lehrer-Streik & verhärmte Ministerin: Schwere Prüfungen für Österreichs Bildungswesen*.
- Simándi Szilvia (2016): Informelles Lernen in der Schule und in der Freizeit. In: Böhm, Jan und Stütz, Roswitha (szerk.) *Vielfalt in der Bildung: Lehrerausbildung und pädagogische Praxis im internationalen Vergleich*. Transcript Verlag. Bielefeld. 171-180.
- Specht, Werner (Hrsg.) (2009): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Leykam. Graz.
- Tarnóczy András (2016): A tanári pályaválasztást népszerűsítő médiaeszközök Angliában. *Pedagógusképzés* 14 (43) 2016/1-4. 153-166.
- Ütőné Visi Judit és Virág Irén (2016): A tanári pálya népszerűségének jellemzői és népszerűség-növelésének technikái Németországban. *Pedagógusképzés* 14 (43) 2016/1-4. 167-182.

- Virág Irén (2013): Tanártovábbképzés Ausztriában. In: Falus Iván (szerk.) *Pedagógustovábbképzés. Nemzetközi áttekintés*. Líceum Kiadó. Eger. 137-170.
- WBBWK – Wirkungsbereich des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2007): *Lehrerfortbildung*. Kurzfassung. Bund 2007/4.

Sajtócikkek

- Bayrhammer, Bernadette (2011): Mängel bei Lehrerfortbildung: Mehr Rechte für Direktoren? Die Presse. 04. 09. 2011. <http://lehrer.diepresse.com/home/lehrerbildung/690677/Maengel-bei-Lehrerfortbildung>.
- Presse, Die (2012a): Fortbildung im Sommer: Wiener Lehrer sind unwillig. Die Presse. 02. 08. 2012. http://diepresse.com/home/bildung/schule/1274323/Fortbildung-im-Sommer_Wiener-Lehrer-sind-unwillig?direct=1276592&_vl_backlink=/home/bildung/schule/lehrerbildung/1274625/index.do&selChannel=
- Presse, Die (2012b): Lehrer: Ferien-Fortbildung laut Gewerkschaft unmöglich. Die Presse. 08. 08. 2012. http://diepresse.com/home/bildung/schule/lehrerbildung/1276592/Lehrer_FerienFortbildung-laut-Gewerkschaft-unmoeglich?from=simarchiv.
- Presse, Die (2012c): Schmied fordert Fortbildung im Sommer. Die Presse. 03. 08. 2012. http://diepresse.com/home/bildung/schule/lehrerbildung/1274453/Lehrer_Schmied-fordert-Fortbildung-im-Sommer.
- Presse, Die (2012d): Uni Wien bietet Fortbildung für Lehrer an. Die Presse. 24. 10. 2012. <http://diepresse.com/home/bildung/universitaet/1305069/Uni-Wien-bietet-Fortbildung-fuer-Lehrer-an?from=simarchiv>.
- Presse, Die (2012e): Walser kritisiert „Lehrerbashing“. Die Presse. 03. 08. 2012. http://diepresse.com/home/bildung/schule/lehrerbildung/1274625/Fortbildung_Walser-kritisiert-Lehrerbashing?direct=1276592&_vl_backlink=/home/bildung/schule/lehrerbildung/1276592/index.do&selChannel=
- Standard, Der (2011): 14 Prozent der Lehrer besuchen Fortbildungen während Ferien. DerStandard. 11.08.2011. <http://derstandard.at/1311803098889/14-Prozent-der-Lehrer-besuchen-Fortbildungen-waehrend-Ferien>.

Törvények

- LDG (1984): Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz. Gesamte Rechtsvorschrift für Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz, Fassung vom 07.01.2013. Langtitel: Bundesgesetz vom 27. Juni 1984 über das Dienstrecht der Landeslehrer.
- SchOG (1962): Schulorganisationsgesetz (Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation). <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>.

SchUG (1986): Schulunterrichtsgesetz. [http://www.jusline.at/Schulunterrichtsgesetz_\(SchUG\)_Langversion.html](http://www.jusline.at/Schulunterrichtsgesetz_(SchUG)_Langversion.html).

Internetes hivatkozások

Befragung von Lehramtsstudierenden, Wien, Dezember 2009. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18910/lehramtsbefragung_2009.pdf.

Bildungsentwicklung in Österreich: 2004-2007. http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungsentwicklung_04_07.xml
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17146/bildungsentwicklung_07.pdf.

Bildungsstandards in der Allgemeinbildung. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml>.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur- Neue Lehrerausbildung. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19981/sth2010_zsf.pdf.

CCT-Career Counselling for Teachers-Laufbahnberatung für Lehrer/innen. <http://www.cct-austria.at/>.

Eurybase – Österreich – (2008/09). Nationale Kurzdarstellungen der Bildungssysteme in Europa und der aktuellen Reformen. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_AT_DE.pdf.

Friedl-Lucyshyn, G. & Lucyshyn, J. Bildungsstandards im Kontext der Implementation und Lehrer/innenbildung. BIFIE Wien (Hrsg.). 2009. In: Konzepte zur Verankerung der Bildungsstandards in Aus- und Fortbildung. Wien: BIFIE. http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2009-01-20_bist-konzept-ausbildung.pdf.

<http://diepresse.com/home/bildung/schule/lehrerbildung/714231/Das-Image-der-Lehrer-ist-auch-hausgemacht>.

<http://noxvobiscum.at/2009/03/lehrer-streik-verharmte-ministerin-schwere-pruefungen-fur-osterreichs-bildungswesen/>

<http://www.bmukk.gv.at/> (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/hss.xml>
 (Das österreichische Schulsystem)

<http://www.cct-austria.at/index.php?action=1&texttyp=0&zielgruppe=0&lokalisierung=AT-GER>.

http://www.jobtour.eu/uploads/pdf/Bildungssystem_Osterreich_hu_091012.pdf.

<http://www.market.at/de/market-aktuell/news/entity.detail/action.view/key.931.html>.

http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20080330_OTS0036/oesterreich-87-prozent-der-lehrer-mit-image-unzufrieden.

<http://www.plattform-educare.org/Hochschulen.htm> (Aus-, Fort- und Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen für ElementarpädagogInnen in Österreich)

<http://www.sqa.at/> (Schulqualität Allgemeinbildung).

<http://www.sqa.at/mod/data/view.php?id=239> (EBIS-Liste).

<http://www.statistik.at/>.

http://www.wiednergymnasium.at/bfv/pdf/burnout_bei_lehrerInnen.pdf.

http://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/d/i/wipaed/dasinstitut/Unterlagen_Aff/wp03_0506_aff.pdf.

<http://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/index.html>.

Lehramtsstudium: So macht's der Nachbarn. Zeit Online. <http://www.zeit.de/2008/22/C-6-LehrerAustria?page=all>.

LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. März 2010. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf.

LehrerInnenbildung neu. Memorandum der Pädagogischen Hochschulen. Wien, 2009. <http://www.paedagogischehochschulen.at/downloads/lehrerbildung-neu.pdf>.

OECD-Bildungsstudie: Österreich, das Land der alten Lehrer. In: Salzburger Nachrichten, 12.02.2015 <http://www.salzburg.com/nachrichten/oesterreich/politik/sn/artikel/oecd-bildungsstudie-oesterreich-das-land-der-alten-lehrer-120235/>.

Organisation des Bildungssystems in Österreich. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/AT_DE.pdf.

Pädagogische Hochschule Kärnten- Aufnahmekriterien. <http://www.ph-kaernten.ac.at/studium/aufnahmekriterien>.

Pädagogische Hochschule Oberösterreich. <http://www.ph-ooe.at/index.php?id=28&L=0>.

ALKALMAZOTT KUTATÁSOK

FÜLEP ÁDÁM

A KÖNYVTÁRTUDOMÁNY HAZAI METAMORFÓZISA: AZ INFORMÁCIÓTUDOMÁNY (KI)ALAKULÁSA KOVÁCS MÁTÉTÓL NAPJAINKIG¹

Bevezetés

Tanulmányom célja az információtudomány (ki)alakulásának bemutatása Magyarországon, a 20. század második felétől napjainkig. Vizsgálódásaimat a kor egyik legnagyobb könyvtárosának, középiskolai és tanszékvezető egyetemi tanárának és könyvtárigazgatójának, művelődéspolitikai és művelődéstörténeti személyének (Tóth, 1983), dr. Kovács Máténak (1906–1972) a hazai könyvtártudomány megalapozásában (Fülöp, 1983) véghezvitt munkássága időszakára fókuszálva szeretném folytatni, amely az információtudomány fejlődésének is biztos táptalajt adott. Ez utóbbi kialakulásának és fejlődésének a vizsgálatához azonban mindenképpen szükségesnek érzem, hogy először az információ fogalmát tisztázzuk, létrejöttének történetét és szerepét meghatározzuk. Erre a téma bevezetéseként, az alábbi fejezetben kerül majd sor.

A témával kapcsolatos kutatásaimat 2017 januárjában kezdtem, így jelen tanulmányomban az eddigiekben feltárt szakirodalmak szűkebb feldolgozására és a téma ívének felvázolására vállalkozom.

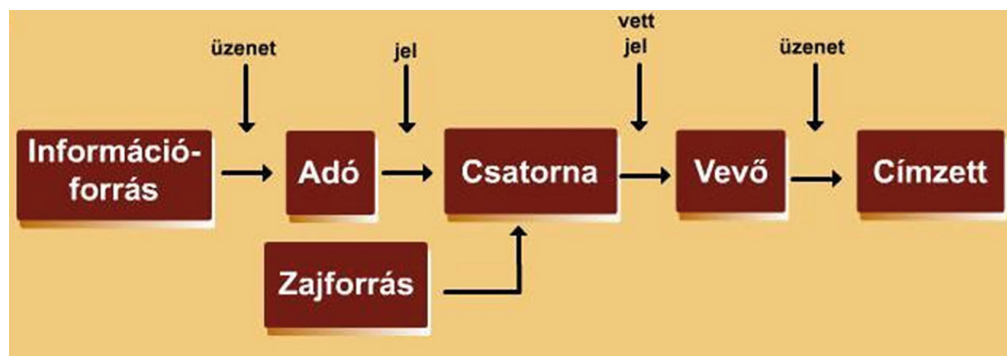
Az információ fogalma, létrejötte és szerepe

Az információ kifejezés a mindennapi beszéd és közélet, valamint sajtó és politikai élet egy gyakran használt szava. Meghatározó volta már évszázadok, sőt évezredek óta fennáll, de a tudományos világ a kutatás tárgyaként csak a 20. század derekán, a második világháborút követően kezdett el vele foglalkozni. (Horváth, 1999b.) Az ember, amikor a legkorábbi időkben elkezdte felfedezni és hasznosítani a különböző anyagokat (kő, bronz, vas stb.), majd megismerte és szolgálatába állította az energiát (főleg hő- és mechanikai energia formájában), már az információ felhasználásával is élt, anélkül, hogy erről tudott volna. A társadalmon belül a jelenségek információs aspektusa ugyanis „mintegy burkoltan jelentkezett, rejtve maradt az

1 A tanulmány az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című projekt támogatásával készült.

ember előtt.” (Fülöp, 1984. 5. o.) Az információ szerepe tehát a társadalom szervezettségének csak a mai szintjével vált felismerhetővé, jelentősége pedig a hírközléstechnika 20. század eleji rohamos fejlődésének elindulásával vált meghatározóvá.

A matematikai információelmélet és kibernetika megalapozása (mint a majdani információtudomány első fejezetei) (Fülöp, 1996.), vagyis az információ mérhető mennyiségi voltának és továbbítása törvényszerűségeinek megállapítása (Fülöp, 1984), valamint a hírközlési rendszerek általános modelljének felvázolása C. Shannon (1948) és W. Weaver (1949) nevéhez köthető. Az információelmélet általános modellje az információforrás, adó (az eredeti üzenet egy másik szimbólumrendszerben történő jelekké alakítása kódolással), csatorna, zaj és a vevő (a jelsorozat visszaalakítása az eredeti üzenetté dekódolással) és címzett láncolatából áll. (1. ábra.) Ez a modell mind matematikai, mind technikai hírközlési modellként használható, melyek mellett az emberi kommunikáció megfelelő sematizálásául is szolgál. (Horváth, 1999b; Forgó, 2011.)



1. ábra: Az információátvitel folyamata a C. Shannon és W. Weaver-féle hírközlési rendszerek modelljében (Forgó, 2011.)

Az információ az ember egyik legalapvetőbb szükséglete, ugyanúgy, mint a levegő, víz vagy a táplálék. Maga az emberi agy is csak úgy működik jól és tudja megőrizni egészséges állapotát, hogyha folyamatosan új információkkal táplálkozik. Az általános rendszerelmélet és a kibernetika szerint az információnak éppúgy fontos szerepe van a világ – mely ebben a felfogásban a különböző bonyolultságú rendszerek szuperrendszere – rendszereiben, ahogy a (részeket) alkotó anyagnak, vagy azok működtetését biztosító energiának. Az információ tehát nem is anyag és nem is energia, ugyanakkor egyiktől sem választható el, hiszen ahhoz, hogy közölhető legyen (vagyis információvá váljék) és eljusson a címzethez, anyagi hordozóra és energiára van szüksége. (Fülöp, 1984.)

Tartalmi voltát tekintve nevezik megkülönböztető jelnek, a közlés tárgyának, az emberi tudat változására ható tényezőnek, ismeretnek vagy értesülésnek,

de meghatározzák értelmezett adatként is: a mindennapi szóhasználatban tehát szinte megszámlálhatatlan a jelentéseinek (Horváth, 1999b) és meghatározásainak² száma. (Horváth, 2001.) Mérhetősége pedig a matematikai információelméletben fogalmazódott meg, miszerint az információmennyiség meghatározásában a hír váratlansága, mint döntő fontosságú tényező az iránymutató. Minél váratlanabb tehát egy eseményről való közlés, annál nagyobb a róla szóló hírben foglalt információmennyiség.

Az információ továbbá – egyfajta rendszerezési elvként – rendet visz a rendetlenségbe. Mindig van forráshelye és mindig valamilyen átviteli eszközön, a csatornán keresztül jut el az adótól a vevőhöz, egy kódolt és rendezett jelsorozat által. A jelek továbbíthatnak természetes (levegőhullámok, elektromágneses rezgések) és mesterséges (telefon, rádió, televízió stb., mint térbeli, és könyv, fénykép, film stb., mint időbeli) csatornákon keresztül. Utóbbiaknál, a mesterséges csatornák útján a jelek szállítása nem az eredeti alakjukban (fizikai állapotukban), hanem egy, az eredetitől különböző szimbólumrendszer segítségével történik (elektromos impulzusok, betűk formájában stb.), amire az adó általi átalakítását kódolásnak, majd a vevő révén történő visszaalakítását dekódolásnak nevezzük. (Fülöp, 1984.)

A könyvtár- és információtudomány magyarországi helyzete a 20. század közepétől napjainkig

A 19. és 20. század folyamán létrejövő könyvtár- és információtudomány tartalma és ismeretköre igen széles spektrumon nyugszik, így már a kezdetektől fogva számos névvel illették: hívták és hívják még tájékoztatástudománynak, dokumentációnak, szakirodalmi tájékoztatásnak, szakirodalmi informatikának stb. (Horváth, 1999b.) Az eredetileg könyvtártudományként jelzett diszciplínát az idők folyamán kezdték könyvtár- és információtudománynak nevezni, manapság pedig leginkább már egyszerűen csak információtudománynak hívják. (Csík, 2012.) A megnevezések sokszínűségének hátterében – a róla vallott nézetek különbözőségén túl – egyrészt az áll, hogy egy változó tartalmú tudományról beszélünk, hiszen az egymást követő történelmi korokban más és más volt az ismeretek tárgyi hordozóit gyűjtő és közreadó gyűjtemények arculata, amely intézmények általában a könyvtárak voltak. A könyvtárak működését a jellegük változásának ellenére is egy lényegi állandóság azonban már a történetük hajnalától meghatározza: gyűjteni, rendszerezni az ismereteket, illetve azok hordozóit, a dokumentumokat, és valamilyen módon biztosítani a használatukat. (Horváth, 1999b.) A számos elnevezés másik okaként

2 Például lásd még: hír, adat, üzenet, ismeret, értesülés, tudás, újság, közlés, hírközlés, tájékoztatás, felvilágosítás, kommunikáció, jel, jelentés, jelzés, fogalom, stb. Már az 1980-as évek elején legalább 40 különböző megközelítése és meghatározása volt az információnak a szakirodalmak alapján. (Horváth, 2001)

pedig – az előzőekben felvázoltakból következően is – a diszciplínában foglalt paradigmák sora húzódik. Ezek a filozófiai, tudományelméleti, gazdaságtani, vezetéstudományi, társadalomtudományi, kultúrtörténeti és a gépesített ügyvitelnek a számítógép-tudományi paradigmák.

A könyvtártudomány kifejezés német megfelelőjét (Bibliothekswissenschaft) – s kidolgozva annak könyvtártani alapvetését – M. W. Schrettinger használta először, még a 19. század első harmadában. Ezzel lényegében a mindennapi könyvtári gyakorlatban hasznosítható ismeretek koncepcióját foglalta össze. (Csík, 2012.) A könyvtártudomány elsősorban a könyvtárra összpontosít, amelyre társadalmi intézményként tekint, míg a belőle mintegy kifejlődött és továbbalakult információtudomány pedig az információáramlást állítja fókuszba, mint az emberi kommunikáció rendszerét. A könyvtár- és információtudományon belül e két előbb körvonalazott terület lényegében két paradigmát jelöl, amely ebben a vonatkozásban az eszmék rendszerére utal. (Miksa, 1995.)

Az információtudomány az angol (information science) kifejezésből származik, amely egyfelől önálló tudományt, másrészt egy tevékenység alapját jelenti: elsősorban az információ alkalmazását elemzi egyes tudományterületeken, köztük a könyvtár, pszichológia és nyelvészet stb. területén. A terminust J. E. L. Farradane használta elsőként, 1955-ben. Fontos megjegyezni, hogy a diszciplína nem egy alkalmazott szakinformatika, csupán érintkezik és számos ponton átfedésbe kerül az informatika tudományágaival. Ezért nem azonos az információelmélettel (information theory), ami a matematikának az egyik tudományága, s a jelfeldolgozás és kommunikáció matematikai elméleteit kutatja, és nem azonos az informatikával (informatics) sem, ami viszont az általános számítógép-tudomány megnevezésére szolgál.

A könyvtár- és információtudományhoz kapcsolódik még egy fontos – és szintén a 20. század derekán létrejött – szakkifejezés és elmélet, a dokumentáció. Ezt a megjelölést Paul Otlet alkalmazta először a szakirodalmakban található tartalmak hasznosítására irányuló tevékenységre, amely a referálásból született. (Horváth, 1999b; Horváth, 2001.)

A könyvtár- és információtudomány 20. század közepére kialakult magyarországi helyzetének az előzménye volt az a tendencia, amely a 19. században a nyomtatott kiadványok számának és fajtáinak a nagyfokú gyarapodásával megindult. Ezt a Suzanne Briet által tipográfiai robbanásnak nevezett jelenséget a közélet, az ipari termelés és a szolgáltatások résztvevőinek azon kíváncsága is táplálta, hogy egyre több és differenciáltabb tudás vált szükségessé az e területeken való hatékony részvételre. A kutató és fejlesztő tevékenység intézményesülésével a tudományos, műszaki ismeretek meglévő és új eredményeit nyomtatott formában, szakfolyóiratokban, szabadalmakban és

könyvekben stb. adták közre. Ezzel összefüggésben, a tudományos élet és az ipari kutatás részéről egyre fontosabb igény mutatkozott a 20. századra, hogy a munkát megalapozó kulturális javak, a már meglévő ismereteket és legfrissebb kutatási eredményeket összefoglaló közlemények kiadott formában rendelkezésre álljanak. Mindezeket túl pedig a tudást – a kultúr-, tudomány- és technikatörténet fejlődésének előzőekben rávilágított eseménysorozatának folyományaként, a tanulmányomban vizsgált időszakra – a folyóiratok és könyvek, vagyis a nyomtatott dokumentumok sorát gyarapítva már az új médiumok révén is tudták rögzíteni és terjeszteni. (Csík, 2012.)

A könyvtárak és levéltárak, mint az ismeretek és hordozóik gyűjtésének, feldolgozásának, tárolásának és rendelkezésre bocsátásának a hagyományos intézményei mellett új vállalkozások és szolgáltatások kezdtek fejlődni és szárnyalni a 20. században. Szempontunkból ezek közül is kiemelkedőek azok, melyek a szakirodalmak sokkal mélyebb, vagy a felhasználók céljaira fókuszáló, minél hatékonyabb feltárására jöttek létre. Ilyenek voltak az 1950-60-as években fénykorukat élő referáló lapok és indexelő szolgáltatások. (Lengyelné Molnár, 2011.) A szakkönyvtárak és mindezen szolgáltatások „a kutatás és a fejlesztés háttéréként egyre nélkülözhetetlenebbé váltak.” (Csík, 2017. 56. o.)

A magyar tudományos életben a 19. és 20. század korai képviselőinek a könyvtárügy megújításáért végzett munkája után – a világháborúk okozta törést és az 1956-os forradalmat és szabadságharcot követően – a diktatúra enyhülésével adódott ismét lehetőség a hazai könyvtártudomány továbbépítésére. (Csík, 2017.) Az alapok lefektetésében kiemelkedő jelentőségű volt dr. Kovács Máté munkássága, aki az Eötvös Loránd Tudományegyetem Könyvtártudományi Tanszékének vezetőjeként 1956-tól egészen az 1972-ben bekövetkezett haláláig a hazai felsőoktatási könyvtáros szakemberképzéshez a tanítható tudomány megalapozásával együtt kidolgozta a diszciplína tanításához szükséges elvi, elméleti és módszertani kereteket. (Tóth, 1983.) Mindezt tette úgy, hogy a könyvtáros szakma magyarországi felsőoktatását „a kor nemzetközi színvonalára emelte.” (Tóth, 1983. 40. o.) Kovács Máté a könyvtártudományi kutatásoknak is új kapukat nyitott. Az 1960-ban megjelent koncepciójának alapját a modern szociológiai, rendszerelméleti és kommunikációelméleti szempontok adták. (Verók, 2011.) A tartalmi megközelítésre a könyvtártudomány mellett a bibliológia kifejezést is használta, mely utóbbit tágabb körben értelmezte.³ (Kovács, 1961.) S Kovács Máté az alapok lefekte-

3 Eszerint bibliológiának „az írásbeli közléssel és olvasással, a könyvvel, sajtóval és más kiadványokkal, valamint a könyvtárakkal összefüggő jelenségek, folyamatok, termékek és intézmények módszeres vizsgálatából adódó ismeretrendszer egészét” (Kovács, 1961. 8. o.), míg könyvtártudománynak „ennek csak egy részét: a könyvtárak gyakorlatával és fejlődéstörténetével közvetlenül összefüggő ismeretek rendszerét” (Kovács, 1961. 9. o.) nevezte.

tésén túl foglalkozott a diszciplína aktuális problémáival is. (Kovács, 1962.) A szakterület kiépítésében a munka háttérének intézményi szintű biztosításával az Országos Széchényi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központja, az Országos Műszaki Könyvtár és Dokumentációs Központ, valamint az Eötvös Loránd Tudományegyetem Könyvtártudományi Tanszéke vett a leghangsúlyosabban részt.

Az információtudomány az akkori, neohumanista eszméken alapuló könyvtártudományi modellbe azonban nehezen illeszkedett be. Az új információs technikák az Amerikai Egyesült Államok katonai fejlesztéseihez kapcsolódtak, melynek keretében a kiépítésre került adatbázisok is elsősorban az USA hadipari kutatásait szolgálták. Magyarországon azonban – a Keleti Blokk egyik országaként – ekkor még nem állt rendelkezésre az új információs technikák létrehozását lehetővé tevő szükséges számítógépes háttér, ahogyan a tudományos eredményeket feltáró tudásbázisok is jórészt hiányoztak. (Csík, 2017.) A hazai könyvtártudomány metamorfózisában az információtudomány helyzetét, s mindemellett az ország és a szakma állapotát és felkészültségét tisztán látta a magyar könyvtárügy egy másik kiemelkedő 20. századi alakja, dr. Horváth Tibor (1935–2011). Horváth Tibor, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum nyugalmazott főigazgatója, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Könyvtártudományi Tanszékének egykori tanára, és a Könyvtártudományi és Módszertani Központ egyik meghatározó alakja volt. (Poprády, 2011.) Vallotta, hogy a könyvtár- és információtudomány alapjai csak a természettudományok szigorú elveinek érvényesítésével támaszkodnak biztos talajon. Eszerint a tudományos megismerés módjának helyes és eredményes gyakorlására – mint ahogyan más tudományterületeken is – az egzakt mérésen és az egyedi jelenségek szakszerű leírásán keresztül van lehetőség, amelyek mellett ugyancsak fontos még a szabályszerűségek megállapítása. (Csík, 2017.)

A 20. század magyarországi könyvtárügyében az elektronika és a számítógépek megjelenése, használatuk elterjedése jelentős változásokat indukált. A technológia fejlődése magával hozta a könyvtári tevékenység újraértelmezését és -szervezését, és ehhez kapcsolódóan a könyvtárhasználati szokások – szolgáltatások iránti igények – megváltozását is. A legjelentősebb közülük, hogy a dokumentumok feldolgozásában és keresésében a hagyományos cédulakatalógusokat elkezdtek felváltani az elektronikus információtároló és visszakereső, vagyis az integrált könyvtári rendszerek (még számos további funkcióval). Elindult a könyvtári tevékenységek automatizálása a könyvtári funkciók gépesítésével, a hivatali munka automatizálásával és az elektronikus források bevezetésével (CD-ROM-ok stb.). (Fülep, 1984; Horváth, 2002.) Mindez jelentős terminológiai bizonytalanságot is előidézett, ahogyan azt már a fejezet első részében körüljártuk. A 20. század végéhez közeledve ismét olyan törekvések láttak napvilágot, amelyek alkalmazott vagy segédtudományként igyekeztek definiálni a korszerű könyvtártudományt. Közülük is a

legnépszerűbb az informatika tudománya alá való rendelés volt, alkalmazott informatikaként. Ez azonban szintén problémát okozott, hisz a számítógépekkel foglalkozó szakterület megnevezésére is ezt a kifejezést használták. Emellett pedig voltak, és jelenleg is vannak olyan koncepciók, amelyek az információelmélet, sőt még a kommunikációelmélet részeként is értelmezik a vizsgált diszciplinát.

Horváth Tibor a 2000-es évek elején a könyvtártudománynak az ismeretekre fókuszáló tartalomipar területén igyekezett helyet találni. Vélekedése szerint ugyanis a könyvtári tevékenységben a hangsúly a dokumentumok helyett a bennük foglalt tartalmakra kezdett áttolódni. A könyvtárnak viszont ez alapvető feladata is, az ismeretekkel való gazdálkodás, vagyis az eredeti információk kivonatolása és tömörítése, transzferálása, saját reprezentációvá alakítása. (Horváth, 1999a; Verók, 2011.) Horváth Tibor ez utóbbi alatt pedig már az információtudományt definiálta, méghozzá a következő módon: „tárgya a változatos megjelenésű emberi tudás és ismeret, a tudományos és műszaki alkotás, valamint gyakorlati tények, hordozóival együtt. Feladata ezek gyűjtése, válogatása, tömörítése, gyűjteménnyé szervezése, reprezentációjának elkészítése, tárolása és rendelkezésre bocsátása.” (Horváth, 1999b, 18. o.) A könyvtártudomány és az információtudomány között – a terminológia tisztázása érdekében – abban tett különbséget, hogy a könyvtártudomány még a könyvekkel, tágabb értelemben az ismerethordozókkal foglalkozik, azok tartalmi csoportosításával együtt, míg „az információtudomány a tartalmak tudománya, tartalomipar, ismeretszervezés” (Horváth, 1999b, 19. o.), ismeretgazdálkodás.

Összefoglalás

Láthatjuk tehát, hogy a könyvtár- és információtudomány rendkívül szerteágazó és gazdag története milyen fejlődési pontok mentén haladt keresztül, s jutott el a 20. század derekától napjainkban lévő állapotára. A témával kapcsolatos kutatásom jelenlegi eredményeit összefoglaló tanulmányában egy ilyen tudománytörténeti ívet kívántam felvázolni, amelynek remélem, sikerült eleget tennem. A könyvtár- és információtudomány kialakulása és 20. századi fejlődése vizsgálatának jövőbeli folytatásával szeretném majd a téma bővebb feldolgozását is elvégezni.

Irodalom

- Csík Tibor (2012): Bertram C. Brookes és az információtudomány megalapozása. *Könyv és Nevelés*. 14. 3. sz. 14-17.
- Csík Tibor (2017): Az információtudomány létrejötte és Horváth Tibor információtudományi eszméinek gyökerei. *Könyvtári Figyelő*. 63. 1. sz. 56-67.
- Forgó Sándor (2011): A kommunikációelmélet alapjai. Líceum Kiadó, Eger.
- Fülöp Géza (1983): Kovács Máté pályája, művelődés- és könyvtárpolitikusi tevékenysége. In: Szelle Béla (szerk.): Kovács Máté emlékkönyv, MKE, Budapest. 5-16.
- Fülöp Géza (1984): Ember és információ. Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest.
- Fülöp Géza (1996): Az információ. ELTE, Budapest.
- Horváth Péter (2001): Az információtudomány történeti háttere I. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*. 48. 4. sz. 147-154.
- Horváth Péter (2002): A könyvtári automatizálás alapkérdései. In: Horváth Tibor és Papp István (szerk.): *Könyvtárosok kézikönyve* 4. Osiris Kiadó, Budapest. 123-193.
- Horváth Tibor (1999a): A könyvtár- és információtudomány tartalmi értelmezhetőségének problémái. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*. 8. 11. sz. 10-15.
- Horváth Tibor (1999b): A könyvtártudomány és információtudomány alapjai. In: Horváth Tibor és Papp István (szerk.): *Könyvtárosok kézikönyve* 1. Osiris Kiadó, Budapest. 14-80.
- Kovács Máté (1961): A könyvtártudomány a szocialista tudománypolitikában. In: OSZK Könyvtártudományi és Módszertani Központ (közread.): *A könyvtártudományi kutatás kérdései*. Országos Széchényi Könyvtár, Budapest.
- Kovács Máté (1962): A könyvtártudomány korszerű problémái. Kézirat. Országos Széchényi Könyvtár Kézirattár, Fond 210/119/11.
- Lengyelné Molnár Tünde (2011): Szaktájékoztatás. Líceum Kiadó, Eger.
- Miksa, Francis L. (1995): Könyvtár- és információtudomány: két paradigma. *Könyvtári Figyelő*. 41. 1. sz. 93-98.
- Poprády Géza (2011): Horváth Tibor (1935-2011). *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*. 20. 5. sz. 54-56.
- Tóth Gyula (1983): Kovács Máté, a pedagógus és példaadó. In: Szelle Béla (szerk.): Kovács Máté emlékkönyv, MKE, Budapest. 39-50.
- Verók Attila (2011): Bevezetés a könyvtár- és információtudományba. Líceum Kiadó, Eger.

KOLOZSVÁRI CSABA

A TANULÁSI ZAVAR- ÉS TANULÁSI NEHÉZSÉG KATEGÓRIÁBA SOROLT TANULÓK KÖZÉPISKOLA-VÁLASZTÁSI SZEMPONTJAI¹

Lehet-e *jó tanuló* az, akinek *tanulási problémája* van? Vagy megfordítva a kérdést: lehet-e tanulási problémája egy „kitűnő tanulónak”? A sztereotipikus „jó tanuló” és a sztereotipikus „tanulási problémás” tanuló képe nem könnyen összeegyeztethető. A címke, amellyel a jelenséget illetjük, meghatározza a címkét viselő személyről való gondolkodásunkat. A címke azáltal válik stigmává, hogy egyrészt megváltoztatja mások percepcióját a címkét viselő személlyel szemben, másrészt ez a mások által közvetített kép megjelenik a „megcímkézett” egyén öndefiníciójában és viselkedésében (Goffman, 1998), így feltételezésünk szerint iskolaválasztásában is. Vida (2017) szintén felvetette annak a lehetőségét, hogy a magyarországi gyakorlatban a tanulási zavar diagnózis stigmaként funkcionálhat.

Tanulmányunkban arra a kérdésre keressük a választ, hogy mutatnak-e eltéréseket a 7.-8. osztályos tanulók középiskola-választási szempontjai abban az esetben, ha a diákok tanulási zavarról, vagy tanulási nehézségről szakértői véleménnyel rendelkeznek (azokhoz a diákokhoz képest, akik nincsenek besorolva semmilyen ellátási kategóriába). Nézőpontnak a medikális modell helyett a szociális modellt, illetve a méltányos oktatási környezetet választottuk, vagyis természetesnek tartjuk a tanulók között létező képességbeli különbségeket (is), a képességprofilbeli eltéréseket nem tekintjük elégséges indoknak az iskolaválasztás terén mutatkozó eltérések magyarázatához.

Jelen tanulmánynak nem képezi részét a vizsgált tanulócsoportok társadalmi hátterére vonatkozó eredmények bemutatása, illetve a konkrét iskolaválasztásra vonatkozó preferenciák bemutatása sem. Reményeink szerint, kiemelve a vizsgált tanulók középiskola-választásának hátterében álló szempontokat, hozzájárulunk a speciális tanulócsoportok iskolai továbbhaladásának differenciáltabb szemléletéhez.

A magyar szakirodalom egyik leggyakrabban használt felsorolásában (Halász, 2001) helyet kap az iskolának a *társadalmi struktúra újratermelődésére*

1 A jelen tanulmányban közölt eredmények, a szerző Kontextuális tényezők vizsgálata tanulási zavar- és tanulási nehézség kategóriába sorolt tanulók továbbtanulási elképzeléseiben c. doktori disszertációjának részét képezik. A doktori dolgozat a kolozsvári Babes-Bolyai Tudományegyetem Szociológia doktori iskolája keretei között készült 2017-ben.

vagy megváltoztatására kifejtett „együttes hatása” (funkciója). Halász (2001) a modern oktatásszociológia egyik legfontosabb felismeréseinek tartja az oktatási rendszernek a társadalmi struktúrára kifejtett hatására vonatkozó megállapításait. Lannert (2004) pedig az oktatásszociológia egyik fontos céljának tartja annak tisztázását, hogy a tanulói teljesítmények eltérései és a továbbtanulási döntések mennyiben az egyéni képességek függvényei, illetve az azok közt fellelhető eltérések mennyiben vezethetők vissza társadalmi-gazdasági, valamint (esetünkben) intézményi okokra. Munkánkban a középiskola-választás viszonylatában „intézményi okként” tekintünk a kiválasztott diagnózisokra, mivel azok az oktatási rendszeren belül kerülnek észlelésre, ott regisztrálják azokat, illetve feltételezhetően hatásaik is megmutatkoznak a rendszeren belül (pl. a most vizsgált továbbtanulási szándék).

Az alacsony képzettségi szint magas aránya a posztindusztriális társadalmakban nem kívánatos, mivel egyrészt a foglalkoztathatóság csökkenését, másrészt a magasabb szociális és egészségügyi kiadásokat vetíti előre gazdasági téren. A széles körben elérhető magas képzettségi szint ellenben alapfeltételévé vált egy gazdaság versenyképességének. (Keller és Mártonfi, 2006.) A vizsgált populációnk továbbtanulási szándékainak megismerését a köznevelésen belüli számuk és arányuk is indokoltá teszik. Magyarországon 2015-ös adatok szerint több mint 116 000 fő, az összes tanuló 7,5%-a van besorolva a vizsgált ellátási kategóriák valamelyikébe. (Edumap, KIRSTAT, 2015.)

Keller és Mártonfi (2006), Radó (2007), valamint Varga (2015) alapján kijelentjük, hogy napjainkban az oktatás eredményességének és hatékonyságának elvárása mellett a minőségi oktatás harmadik ismértévé az *oktatás méltányossága* vált. A szakirodalom különbséget tesz az *esélyegyenlőség* (equality) és a *méltányosság* (equity) fogalmai között. Míg előbbi a jogszabályokban garantált megkülönböztetés-mentességre (hátrányos megkülönböztetés tilalma) és emberi méltóságra jelent jogi garanciát, nem veszi figyelembe a valódi társadalmi helyzetből adódó különbségeket. Egy társadalmi cselekvés akkor tekinthető önkényesnek, ha az egyenlő helyzetűeket egyenlőtlenül, vagy az egyenlőtlen helyzetűeket egyformán kezeli. (Varga, 2015.)

Az oktatási méltányosság, az OECD meghatározása szerint (idézi Keller és Mártonfi 2006, 382), „... egy olyan oktatási környezetre vonatkozik, amelyben az egyéneknek módjukban áll, hogy képességeik és tehetségük alapján fontoljanak meg választási lehetőségeket és hozzanak döntéseket, s ebben ne sztereotípiák, egyoldalú elvárások és diszkrimináció befolyásolják őket.” A méltányosság körébe soroljuk azokat az egyenlőtlenségek ellensúlyozása érdekében megvalósuló tevékenységeket (támogató eszközök és aktív cselekvések), amelyek révén valódi hozzáférés biztosítható minden személy számára az adott társadalmi térben. (Keller és Mártonfi, 2006; Varga, 2015.)

Mindkét vizsgált csoport számára léteznek a méltányosság körébe sorolható tanulmányi kedvezmények (pl. értékelés alóli mentesítés meghatározott tárgyból vagy tantárgyrészből; vizsgán a felkészülési idő meghosszabbítása stb.), illetve oktatási többletszolgáltatások (fejlesztő foglalkozás, korrepetálás), amelyeknek a rendszerbe ágyazott működéséről nem rendelkezünk adatokkal. Kutatásunkkal az volt a célunk, hogy a vizsgált népességünk iskolai továbbhaladására vonatkozóan gyűjtsünk adatokat, illetve azokat a méltányosság fogalomrendszerében értelmezzük.

Az alább bemutatásra kerülő elemzés során felhasznált adatokat az Észak-Magyarországi statisztikai régióban (Heves, Nógrád és Borsod-Abaúj-Zemplén megyékben) *tanulási nehézségről*, illetve *tanulási zavarról* szakértői véleménnyel rendelkező 7-8. évfolyamos diákoktól 2016. március-június időszakban gyűjtöttük. Az adatgyűjtés során kérdőívet használtunk, amelyet a szakvéleménnyel rendelkező tanulókhöz hasonló tanulmányi eredményekkel rendelkező, de ellátási kategóriába nem sorolt tanulókkal is kitöltettünk. A mintában így 316 fő válaszadó adatai szerepelnek, amelyből tanulási zavarról volt szakértői véleménye 67 fő válaszadónak (21%), tanulási nehézségről rendelkező szakvéleménnyel 110 fő (35%), illetve a kontroll csoportba tartozott, vagyis nem volt semmilyen ellátási kategóriába sorolva 139 fő (44%). A kérdőívben demográfiai, családi erőforrásokra, valamint iskolai környezetre vonatkozó változókra kérdeztünk rá.

Jelen tanulmányban egy 11 állítást tartalmazó kérdésblokk adatait elemezzük és értelmezzük. (A kérdésblokkban ötfokozatú Likert-skálán kellett a válaszadóknak jelölniük, hogy a középiskola-választásukban, illetve az erre vonatkozó terveikben mennyire befolyásolják őket az általunk megadott szempontok.) Az elemzés és bemutatás során, az értelmezhetőség érdekében az eredményeket 100 fokú skálára vetítettük.

Sorba rakva a szempontokra kapott jelölések átlagait, az eredmények a teljes általános iskolás mintában a következőképpen alakultak:

N=310	semennyire (%)	kicsit (%)	közepesen (%)	nagyon (%)	nagyon nagyon (%)	átlag pont
Azt tanuljam, ami érdekel	3	4	18	24	51	79
Olyan foglalkozásom legyen, amivel sokat lehet keresni	4	3	16	30	48	79
Olyan foglalkozásom legyen, amivel könnyű elhelyezkedni	1	4	19	32	44	79
Olyan iskolába jelentkezsek, ahova nagy valószínűséggel felvesznek	3	6	17	24	50	78
Olyan tárgyból kelljen felvételizni, ami jól ment az iskolában	6	12	22	26	34	67
Olyan iskolába menjek, ahonnan utána megfelelő helyen tudok továbbtanulni	13	7	18	25	37	66
Legyen hamar egy szakma a kezemben	11	9	19	25	35	66
Azt tanuljam, ami könnyen megy	9	10	26	22	33	65
Olyan iskolába jelentkezsek, ahova könnyű bejutni	20	14	17	18	31	56
Elismert, jó nevű iskolában tanuljak tovább	16	13	28	23	20	54
Szüleim, rokonaim foglalkozását kövessem	47	19	20	8	6	27

1. táblázat: Mennyire befolyásolnak a középiskola választásnál?

Az 1. táblázatban látszik, hogy az átlagok négy értéktartomány körül csoportosulnak:

- 78-79 pontnyi átlaggal négy szempont látszik a legfontosabbnak, amelyek a várt jövőbeni keresetre és munkabiztonságra, valamint a tanulni való és érdeklődésük találkozására, valamint a középiskolába való bejutás biztonságára vonatkoztak.
- 65-67 pont közötti átlagot szintén négy szempont esetében regisztráltunk. Ezek a továbbtanulás hosszára (továbbtanulás, illetve korai szakmaszerzés), valamint a könnyű tanulhatóságra és a felvételi és a tantárgyválasztás viszonyára vonatkoztak.
- 54-56 pont közötti értéket két szempont ért el: a könnyű bejutás és az elismert, jó nevű iskola, mint ugyanannak az érmének a két oldala került a harmadik csoportba.
- 27 ponttal a szülők/rokonok foglalkozásának követése került a rangsor végére.

Szakvéleménycsoportok szerint nézve, a fenti állítások esetében négy válaszlehetőségnél szignifikánsan eltérő a véleményátlag.

	tanulási zavar	tanulási nehézség	kontroll csoport	F=	p=
olyan iskolába jelentkeztek, ahova könnyű bejutni	70	62	45	13,04	0,000
legyen hamar egy szakma a kezemben	74	74	55	12,07	0,000
utána megfelelő helyen tudok továbbtanulni	58	65	71	3,57	0,029
olyan iskolába jelentkeztek, ahova nagy valószínűség- gel felvesznek	80	81	73	3,05	0,049

2. táblázat: Mennyire befolyásoltak a középiskola választásnál?
– szakvéleménycsoportok szerint, N=309

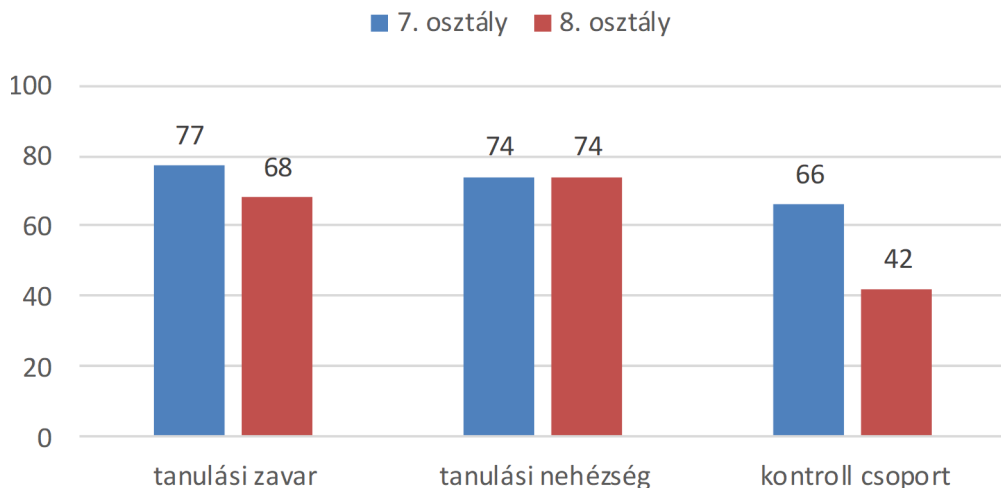
Az eredményeket értelmezve láthatjuk, hogy a kontroll csoport tagjai körében sokkal kisebb szerepet játszik a döntésben a könnyű út keresése, mint a vizsgált csoportok esetében, másrészt a kontroll csoport tagjai kimutathatóan nagyobb valószínűséggel gondolnak a középiskola utáni továbbtanulásra, mint az ellátási kategóriába sorolt tanulók. A középiskola utáni továbbtanulás

átlag a tanulási zavar csoportban 7 ponttal kisebb, mint a tanulási nehézség csoportban, akik 6 ponttal maradnak el a kontroll csoporttól.

A könnyű bejutás szempont átlaga a tanulási zavar csoportban a legmagasabb. Ebben az esetben is a tanulási nehézség csoport átlagát – bár közelíti a tanulási zavar csoport átlagához – a két másik csoport átlaga között regisztráltuk.

A könnyű bejutás állítást kétszemponyos variancia-analízissel nézve azt találtuk, hogy nem csak a szakvéleménycsoport főhatás szignifikáns, hanem az évfolyam főhatás is. A hetedikeseknél ez a szempont sokkal többet nyom a latban (62 pont), mint a nyolcadikosoknál (47 pont). A tényleges döntés előtt tehát a könnyű út kisebb szerepet játszik, mint egy évvel korábban (szakvéleménycsoport főhatás: $F=13,34$; $df=2/302$; $P<0,0001$; évfolyam főhatás: $F=7,71$; $df=2/302$; $p=0,006$).

Az évfolyam főhatás a „legyen hamar egy szakma a kezemben” állítás esetében is szignifikáns, de itt szignifikáns az évfolyam * szakvéleménycsoport interakció is. (Szakvéleménycsoport főhatás: $F=14,06$; $df=2/302$; $p<0,0001$; évfolyam főhatás: $F=7,20$; $df=1/302$; szakvéleménycsoport * évfolyam interakció: $F=4,23$; $df=2/302$; $p=0,015$).



1. ábra: Mennyire befolyásol a középiskola-választásnál: legyen hamar egy szakma a kezemben?

A tanulási zavar csoportban és a kontroll csoportban a nyolcadikosok kisebb jelentőséget tulajdonítanak a döntésükben ennek a szempontnak, mint a hetedikések, míg a tanulási nehézség csoportban nincs csökkenés.

A 11 állítás közül kilencnél szignifikáns korrelációt találtunk a *család vagyoni helyzete és/vagy kulturális háttere indexekkel*. Ezek a szignifikáns korrelációk néha nagyon gyengék, de azért érdemes figyelni rájuk, különösen az előjelekre.

	vagyoni helyzet		kulturális háttér	
	r=	p=	r=	p=
elismert, jó nevű iskola	0,146	0,000	0,197	0,000
utána megfelelő helyen tudok továbbtanulni	0,146	0,001	0,161	0,000
szüleim, rokonaim foglalkozását követem	0,114	0,009		
azt tanuljam, ami érdekel	0,092	0,036		
sokat lehet majd keresni a foglalkozásommal			-0,092	0,035
könnyen lehet majd elhelyezkedni a foglalkozásommal			-0,110	0,012
nagy valószínűséggel felvesznek	-0,094	0,032	-0,147	0,001
legyen hamar egy szakma a kezemben	-0,163	0,000	-0,383	0,000
könnyű bejutni	-0,191	0,000	-0,370	0,000

3. táblázat: A középiskola-választási szempontok korrelációi a családi háttér indexekkel

A negatív előjelű korrelációk azt jelzik, hogy inkább a hátrányosabb háttérű diákokra jellemző a szempont a középiskola-választásnál, a pozitív előjelű korrelációk pedig azt jelzik, hogy inkább a kedvezőbb háttérű diákok választanak az adott szempont szerint. A szempontok tartalmi eloszlása megerősíti azt a szakirodalomból jól ismert megállapítást, miszerint a jobb családi háttérű tanulók terveznek hosszabb tanulási utat. Erre egy „jó nevű”, vagyis elitiskola nyilván több lehetőséget nyújt. A kevésbé jó családi háttérű tanulók inkább a minél korábbi szakmaszerzés célja mentén választanak középiskolát. Minél alacsonyabb a tanulók kulturális- és vagyoni háttere, annál fontosabb szemponttá válik a könnyű/biztos bejutás is.

Kovariancia-analízissel kiszűrve az összefüggésből a családi háttér tekintetében feltárt hatásokat, megnéztük, hogy a szakértői vélemény szerint találunk-e szignifikáns különbségeket.

Két szempont, a könnyű bejutás és gyors szakmaszerzés jelentősége eltérő súllyal jelenik meg ellátási kategóriánként a középiskola-választásban a családi háttértől függetlenül is.

	tanulási zavar	tanulási nehézség	kontroll csoport	F=	p=
olyan iskolába jelentkeztek, ahova könnyű bejutni	71	62	45	7,78	0,001
legyen hamar egy szakma a kezében	74	74	56	6,96	0,001

4. táblázat: Mennyire befolyásoltak a középiskola választásnál? – szakvéleménycsoportok szerint (kovariancia-analízis; a kiszűrt hatások: vagyoni helyzet index és kulturális háttér index), N=309

A korai szakmaszerzés jelentősége mindkét szakértői véleménnyel rendelkező csoport esetében közel 20 ponttal meghaladja a kontroll csoport által ennek a szempontnak tulajdonított jelentőséget. A könnyű bejutás szempontjánál legnagyobb eltérést a tanulási zavar és a kontroll csoport között regisztráltunk. A tanulási nehézség csoport válaszait tekintve köztes helyzetben van a középiskolába való könnyű bejutás szempontjának megítélésében.

Faktor-analízissel² megnézve a kérdéscsoportra kapott válaszokat, azt találtuk, hogy a 11 válaszból 5 illeszkedik koherensen 2 faktorhoz, a többi 6 szempont esetében 0,5-nél kisebb a kommunalitás, azaz ezek a válaszok nem illeszkednek valamilyen értelmes válaszmintázatba. Az illeszkedő 5 változó viszont két teljesen tisztán értelmezhető faktorba rendeződik. Az 1. faktor alapján képzett skála azt méri, hogy a válaszadó számára mennyire fontos szempont az, hogy könnyű legyen bejutni a középiskolába, a 2. faktor alapján képzett skála pedig azt, hogy mennyire akar a válaszadó „jó” középiskolába kerülni.

faktor: könnyű bejutás	faktor súly
olyan iskolába jelentkez, ahova könnyű bejutni	0,85
legyen hamar egy szakma a kezében	0,83
olyan iskolába jelentkez, ahova nagy valószínűséggel felvesznek	0,76

5. táblázat: a „könnyű bejutás” faktorba illeszkedő változók faktor-súlyai

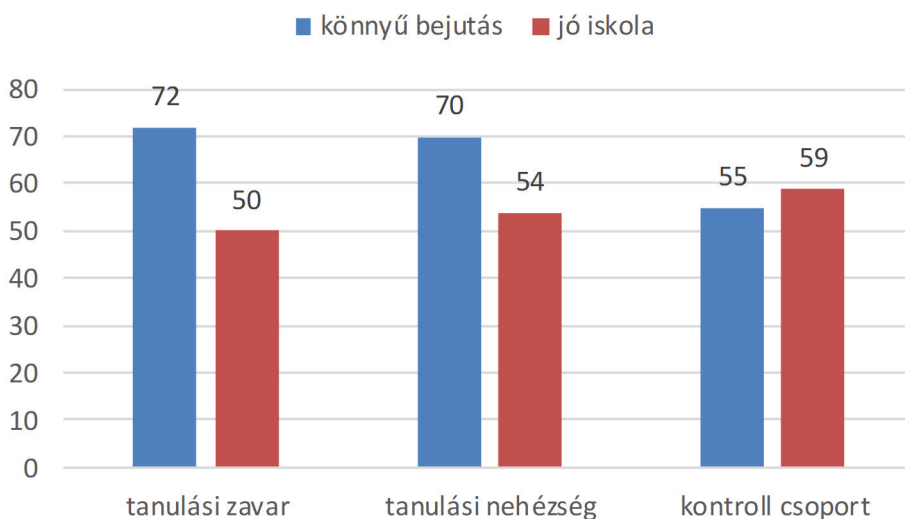
2 főkomponens analízis, direkt oblím rotáció, a 2 faktor az 5 választási szempont teljes varianciájának 72 százalékát fedi

A könnyű bejutás skála átlaga 63,95 ($\pm 1,48$) pontnak adódott ($sd=25,49$), és a skálaérték a válaszadók 71 százaléka körében került 50 pont fölé.

faktor: jó iskola	faktor súly
elismert, jó nevű iskolában tanulj tovább	0,84
utána megfelelő helyen tudsz továbbtanulni	0,83

6. táblázat: a „jó iskola” faktorba illeszkedő változók faktor-súlyai

A *jó iskola* skála átlaga 55,48 ($\pm 1,43$) pont ($sd=24,76$), és a skálaérték a válaszadók 57 százaléka körében került 50 pont fölé. A két skála közt nincs szignifikáns korreláció.



2. ábra: A középiskola választás faktor skálák átlagai szakvéleménycsoportok szerint

Az ábrán jól láthatók a szakvélemény csoportonkénti eltérések a két faktor között. Az eredmény értelmezésének tisztításához szükségesnek és lehetségesnek tartottuk további elemzések elvégzését.

A *könnyű bejutás* skála $r=-0,17$ ($p=0,003$) szinten korrelál a vagyoni helyzet indexszel, és ennél sokkal szorosabban a kulturális háttér indexszel ($r=-0,33$, $p<0,0001$). Ez megerősíti azt a tudásunkat, hogy minél kedvezőtlenebb családi erőforrásokkal rendelkezik egy tanuló, annál fontosabb szempont az iskolai továbbhaladása során a korai szakmaszerzés és az odavezető úton a lemorzsolódás veszélyének elkerülése.

A *jó iskola* skála esetében pozitív a korrelációs együtthatók előjele, és nincs különbség a két családi háttérindexszel (vagyon- és kulturális) való együttjárás mértéke között ($r=0,23$, $p<0,0001$). Értelmezve, az eredmény szintén ismert jelenséget erősít meg, vagyis azt, hogy kedvező családi háttér esetében a tanulók hosszabb iskolai pályafutást terveznek, és beszállnak a „jó iskolákért” folyó versenybe.

Akárcsak az egyes kérdéseknél, a *könnyű bejutás* faktorskála esetében is a szakvéleménycsoportok közti különbségek szignifikánsak maradnak, ha az összefüggésrendszerből kovariancia-analízissel kiszűrjük a családi háttér indexek hatásait ($F=8,45$; $df=2/292$; $p<0,0001$).

Egyszempontos variancia-analízissel nézve, a *jó iskola* faktorskála esetében is eltérőek az átlagok, ám ha kiszűrjük az összefüggésrendszerből a családi háttér indexek hatásait, akkor nem szignifikánsak a szakértői vélemény szerinti csoportok közötti eltérések. Ez az eredmény azt jelenti, hogy a „jó iskolákért” zajló versenyben a szakértői vélemény nem differenciáló tényező, csak annyiban, amennyiben a családi háttér ezt indokolja, lehetővé teszi.

Az iskolai továbbhaladásra vonatkozó vizsgálatunk érvényességét erősíti az az eredmény, hogy a teljes tanulási idő terv $r=0,42$ ($p<0,0001$) szinten korrelál a jó iskola faktorskálával, azaz, a hosszabb tanulási pályafutás tervezése szoros együttjárást mutat a *jó iskola* szempontjával már a középiskola-választás során.

Ennek ellenpólusaként azt is kimutattuk, hogy a teljes tanulási idő terv $r= -0,39$ ($p<0,0001$) szinten korrelál a könnyű bejutás faktorskálával, vagyis a rövidre tervezett iskolai pályafutás esetében a *könnyű bejutás*, a lemorzsolódás elkerülése a fontos szempont. A kérdéskörre adott válaszok tehát nem véletlenszerűek, azok tükrözik a válaszadónak a továbbtanulással kapcsolatos beállítódását.

Összefoglalás

Ha a méltányos oktatási környezet – elméleti felvezetésben idézett – definíciójának alapjáról szemléljük az eredményeket („... az egyéneknek módjukban áll, hogy képességeik és tehetségük alapján fontoljanak meg választási lehetőségeket és hozzanak döntéseket...”), eredményeink alapján a következő kép rajzolódik ki.

A család vagyon- és kulturális erőforrásainak mennyisége szakértői véleménytől függetlenül is jelentős szerepet játszik a középiskola-választás során megjelenő szempontok között. (13. táblázat.) A pozitív oldalon, a jelentősebb családi erőforrásokkal rendelkező tanulók hosszabb iskolai pályafutást ter-

veznek, és ennek érdekében elismert iskolákat választanak. Itt valószínűnek tartjuk, hogy a képességeket és tehetséget mérlegelve valóban megfontolt döntések születnek.

A kevesebb családi erőforrás esetén azonban más a helyzet. Míg a korai szakmaszerzés szempontját tekinthetjük egy racionális döntésnek, amelyet akár pozitív okokkal lehet indokolni (például a pályaválasztás során megjelenő képességek között előkelő helyen megjelenő fizikai teherbíró képesség és kezűgyesség, vagy a preferált munkamód), addig a *könnyű bejutás* szempontját a saját lehetőségek szűkítéseként értelmezzük. Nem egy jól átgondolt, *megfontolt* választás ez, hanem a lemorzsolódás aktuális veszélye elől való menekülés, amely a minden tanuló esetében meglévő jó képességek és tehetség kibontakozását kevés eséllyel tudja támogatni.

Szakvélemény alapján különválogatva a tanulócsoportokat, és kiszűrve a családi hatásokat, azt találtuk, hogy mind a korai szakmaszerzés, mind a könnyű bejutás szempontja jelentősen nagyobb súllyal van jelen az ellátási kategóriába sorolt tanulók középiskola-választásában. (14. táblázat.) Ezt az eredményt erősíti meg az egyes változók faktorokba rendezett eredménye is. (15., 16. táblázat, 6. ábra.)

Kiemelve tehát, hogy a magyar köznevelési rendszerben deklaráltan jelen van a tanulmányban vizsgált népességbe tartozó tanulók különtámogatása (32/2012. EMMI rendelet, 9.), illetve a gyakorlatban is működnek a tanulmányi kedvezmények és oktatási többlétszolgáltatások, a továbbtanulási szándékot vizsgálva ezek eredményességét nem tekintjük kielégítőnek. Kíváncsúnak és elfogadhatónak azt tartjuk, ha a tanulási zavar és tanulási nehézség miatt ellátási kategóriába sorolt tanulók, a többi tanulóhoz hasonlóan fontolják meg továbbtanulásra vonatkozó választási lehetőségeiket, és döntésükben nem „sztereotípiák, egyoldalú elvárások befolyásolják őket”.

Tisztában vagyunk természetesen kutatásunk korlátaival is. Szükségesnek tartjuk, hogy a környezeti tényezőket, a méltányos oktatási környezet nézőpontját szem előtt tartva újabb kutatások ellenőrizzék eredményeinket – hogy megalapozott, releváns ismeretekből kiindulva, valódi esélyeket teremtő oktatáspolitikai beavatkozások születhessenek.

Irodalom

- 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.
- Goffman, Erving (1998): Stigma és szociális identitás. In: (Erős Ferenc szerk.): *Megismerés, előítélet, identitás*. Szociálpszichológiai szöveggyűjtemény. Wesley János Lelkészképző Főiskola–Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 263-291.
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Keller Judit és Mártonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 377-411.
- Lannert Judit (2004): *Pályaválasztási aspirációk. (A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkáló tényezők három kistérségben.)* PhD értekezés. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem.
- Radó Péter (2007): *Méltányosság az oktatásban. Két jelentés az oktatás méltányosságáról*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- Varga Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék–Wislocki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- Vida Gergely (2017): Miként lesz a tanulási zavar diagnózisa stigma. Avagy mi a fontosabb: a diagnózis vagy a gyermek? *Új Pedagógiai Szemle*, 67. 3-4. 16-33.

NAGYNÉ KLUJBER MÁRTA

NÉZETEK A PEDAGÓGUSSZEREPEKRŐL PEDAGÓGUSJELÖLTEK SZEMÉVEL¹

A pedagógus kiemelt szerepet játszik a pedagógiai folyamat szempontjából. Sokoldalú tevékenységének megismerése számos kutatás témáját adja a huszadik század kezdeteitől (Falus, 2004; Sántha, 2006), amelyek egyik közös célja a pedagógus tevékenységének hatékonyságát, eredményességét meghatározó szempontok azonosítása. Sántha (2006) a pedagógusokkal kapcsolatban végzett különféle kutatások irányainak bemutatása és a jelenlegi kutatásokra gyakorolt hatásuk elemzésének szándékával készített tanulmánya szerint a pedagógiai nézetek vizsgálata a kilencvenes évektől új szempontok érvényesülését hozta a témában. Mivel a nézetek „befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során” (Richardson, 1996. 103. idézi Dudás, 2006), megjelennek az új információk befogadásánál, a tudás kialakításánál (Sántha, 2006), így lényeges azok megismerése a pedagógiai munka eredményessége szempontjából is. Szűrő jelleggel működnek a pedagóguspálya különböző szakaszaiban: mind a kezdő mind a tapasztalt pedagógusok esetében (Szivák, 1999), emellett a pedagógusképzés számára is feladat feltárásuk, mivel befolyásoló tényezői a képzés eredményességének.

Témájukat tekintve a kutatások érintették többek között a tanári tevékenység funkciójának, a pedagógus szerepének, a vezetés stílusának leírását, valamint a pedagógus személyiségének, jellemzőinek meghatározását, típusokba sorolását is. Ezek részletes bemutatását Trencsényi (1988), valamint Horváth Futó (2011) munkái tartalmazzák.

Jelen tanulmány a pedagógusszerepről való elképzelések kérdésköréhez kapcsolódik szorosan, a gyermekekkel kialakított kapcsolat jellege szempontjából.

Módszerek a pedagógusok saját szerepükről vallott nézeteinek feltárásában

A pedagógiai nézetek, a pedagógusok gondolkodása, döntéshozataluk megismerésére kezdetben a kvantitatív, később a kvalitatív módszerek alkalmazása

1 Az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-17-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

került előtérbe (Dudás, 2006; Estefánné és Sallai, 2011. 93-111.; Sántha, 2009; Szivák, 2002), amelyeket egyúttal fejlesztés céljából is alkalmazni kezdtek a pedagógusképzésben és –továbbképzésben. (Dudás, 2006. 160.) Megismerésükben mind a kutatók, mind az egyén számára szükséges közvetett módszerek használata, mivel a nézetek lényegi sajátossága implicit működésük. (Dudás, 2006. 153.) A módszerek felhasználási területeit, eredményeit Dudás (2006. 155-157.) tekinti át részletesen, módszertani lehetőségekként elemzi többek között az interjútechnikákat, a kérdőíves módszerek, a szereprepertoár-rács, a gondolatlátkép vagy a támogatott felidézés használatát, illetve a metaforaalkotást.

A nézetek tudatosítása Freeman (1991) szerint a pedagógusjelöltek professzionális fejlődése feletti nagyobb kontroll gyakorlásában nyújtanak segítséget, ugyanakkor azok kedvező irányban történő alakításának is feltétele (vö. Simándi, 2016a). A pedagógusképzés felelősségét a pedagógiai nézetek feltárásában az is alátámasztja, hogy hatnak az egyén viselkedésére, cselekedeteire, tükröződnek tevékenységében, így többek között a gyermekekkel való bánásmódot – hogy az méltányos vagy diszkriminatív; szociálisan érzékenységen, empátián vagy előítéleten alapuló – is meghatározzák.

A pedagógus és a gyermek kapcsolata pedagógusszerepek tükrében

A pedagógusok nézeteinek vizsgálataiban egyik kiemelt terület a pedagógusszerep elemzése. (Dombi, 2006; Horváth Futó, 2011; Papp, 2001; Trencsényi, 1988.) Calderhead (1996) felismerte, hogy egyike azoknak a területeknek, amelyekről a pedagógusok jelentőségteljes nézetekkel rendelkeznek. (Dudás, 2006. 152.) Fontos azonban tisztázni, hogy mit jelent a szerep fogalma, valamint milyen tényezők befolyásolják nem csak a kutatásokban dominánsan vizsgált tanári, hanem tágabban véve a pedagógus szakmákhoz tartozó szakemberek szerepeit.

Buda (1987) a szerep fogalmát az adott szituációban szereplő személy előírt viselkedése, reagálási módjaként értelmezi. N. Kollár és Szabó (2004. 377.) szerint a tanári szerepvállalás része a tanár és a tanítvány közötti kapcsolat értelmezése, amelyet aszimmetrikus viszonyként írnak le.

A pedagógus és a gyermek között sajátos viszonyra, „pedagógiai kapcsolatra” (Kron, 1997) a pedagógus feladataihoz, a gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodik a pedagógus szerepe. Míg a bölcsődében a szülőéhez hasonló szerepbe kerül a kisgyermeknevelő (Zsubrits, 2012. 109.), az óvodában már a szülői és a tanítói szerep együttesen jelenik meg az óvodapedagógusok munkájában. (Ranschburg, 2003.) A felnőtt és a gyermek között személyes érzelmi kötelék alakul ki, amely kezdetben a gondozás-nevelésnek, később a nevelés-tanításnak lesz alárendelve. (Zsubrits, 2012. 112.) Emellett

az iskolában a pedagógus és a gyermek viszonyának a minősége a gyermek tanuláshoz való viszonyára is hatással lesz. (Porkolábné, 2005.) Ugyanakkor a mély érzelmi kapcsolat szükségletéről áttevéődik a hangsúly a serdülőkorban a kölcsönös tiszteleten alapuló pedagógiai kapcsolatra, amelyben az alá-fölérendeltség elfogadható, amíg segítő, megértő attitűddel párosul. (N. Kollár és Szabó, 2004. 383.)

Balogh (2005) a pedagógus-gyermek kapcsolatban hangsúlyozza a hatékony együttműködésre való törekvést a gyermeki személyiség hatékony fejlesztése érdekében, ugyanakkor az irányítást egyértelműen a pedagógus feladatának tartja: „a tanáré a vezető szerep, de nem mindegy, hogy ezt milyen pedagógiai eszközökkel tudja elérni”. Problémaként fogalmazódik meg azonban, hogy „nagyon sok tanár szenved attól, hogy segítő attitűdje erősen ütközik a hatalmából adódó felelősségével. Nem kis lélektani feszültséget okoz annak a látszólagos ellentmondásnak a feloldása, hogy minden tanár szeretne határozott, tekintélyes vezető, mégis partner lenni a gyerekek számára.” (N. Kollár és Szabó, 2004. 382.) A pedagógus szerepe a gyermekekkel kialakított kapcsolat szempontjából változásban van a szülő és a gyermek közötti viszonyhoz hasonlóan, amelyet N. Kollár és Szabó (2004. 383.) a következőképpen jellemez: „a kapcsolatok sokkal rugalmasabbak, lényegesen egyenrangúbbak lettek. A legtöbb gyereket a szülők kicsi korától fogva önállóságra, véleményformálásra, esetleg döntéshozásra nevelik. A családban megélt nagyobb szabadság és autonómia óhatatlanul elkíséri a gyerekeket a másodlagos szocializációs színtérre is”.

A pedagógus szerepe erősen társadalmi meghatározottságú, a társadalmi elvárásokhoz szükségszerűen alkalmazkodnia kell. Ezen kívül azonban számos más tényező is hat rá, mint például az intézmény alapelvei, a gyermekek életkora, a gyermekekkel kapcsolatos nevelői feladatok és természetesen a pedagógus saját szakmai meggyőződése, tapasztalataira épülő „saját pedagógiája” (Dudás, 2006), pedagógiai nézetei is.

A kutatási probléma

A pedagógusok szerepével kapcsolatos kutatásokban a tanárok kerültek a vizsgálatok középpontjába hangsúlyosabban, míg más pedagógiai színtereken tevékenykedő pedagógusokról (beleértve a pedagógusképzésben résztvevőket) kevesebb információval rendelkezünk. A különböző életkorú gyermekkel foglalkozó szakemberek, illetve például a segítő, terápiás szemléletű gyógy-pedagógusok szerepükről való elképzelésének vizsgálata is lényeges szempontokat adhat különösen a gyermek és a pedagógus kapcsolata befolyásoló tényezőinek feltárásánál. Jelen tanulmány a pedagógusjelöltekre fókuszál.

Emellett kérdésként merül fel az is, hogy a pedagógus vezetői szerepéről való gondolkodásban megfigyelhető-e változás a már korábban is megnevezett változó társadalmi elvárások hatására.

A kutatás célja, hipotézisek

A tanulmányban egy pedagógusjelöltek körében, a pedagógus szerepéről vallott nézeteik megismerése céljából végzett előkutatás eredményei kerülnek bemutatásra.

A kutatás fő célkitűzése a pedagógus szerepéről vallott nézeteinek elemzése a gyermek és a tanár egymáshoz való viszonyának szemszögéből, illetve az ahhoz használható vizsgálati eszköz kidolgozásához szempontok megfogalmazása pedagógusszerepek vizsgálatához használt módszerekre alapozva. Az azonos módszerekkel történő felmérés különböző pedagóguscsoportok körében egyszerre adhat lehetőséget az összehasonlításra, valamint a változások nyomon követésére. A válaszok elemzése várhatóan a pedagógus irányítói szerepéről való gondolkodásának megismeréséhez, valamint a kutatási eszköz pontosításához adnak szempontokat.

Kérdésként fogalmazódik meg, hogy a különböző színtereken, eltérő életkorú gyermekekkel foglalkozó pedagógusok miként vélekednek saját szerepükről, a gyermekekkel való viszonyukról, valamint hogy mennyiben befolyásolják ezek a körülmények a szerepelképzeléseiket.

A kutatás kvalitatív jellegéből fakadóan arra kerestem a választ elsősorban, hogy milyen szempontok mentén értelmezik a pedagógusjelöltek a pedagógusszerepet, valamint mit értenek a pedagógusszerephez kapcsolódó fogalmak alatt, mint az irányítás vagy a viszonyfogalmak. Emellett a következő hipotézisek kerültek megfogalmazásra a bevezetőben ismertetett elméletekre alapozva:

1. A pedagógusszerep meghatározásánál az iskoláskor előtt az érzelmi kapcsolat kap nagyobb hangsúlyt a pedagógusjelöltek nézeteiben, a tanító szakos pedagógusjelölteknél jelenik meg az értelmi fejlesztés szempontja.
2. A pedagógusjelöltek a pedagógus és a gyermek közötti viszony szempontjából az önálló tanulás támogatását tartják ideálisnak, ugyanakkor észlelésük szerint a gyakorlatban inkább a pedagógus fölérendelt szerepe érvényesül.

A minta összetétele és a kutatásban alkalmazott módszerek

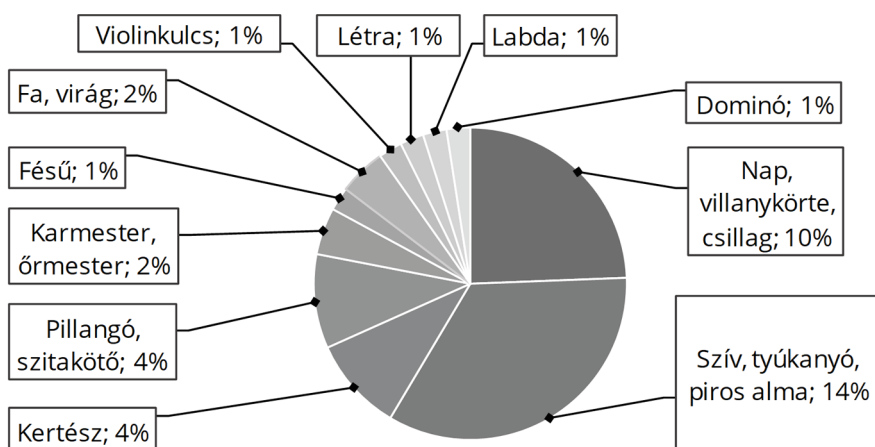
A kutatásban negyven, az elméleti képzés végén tartó pedagógusjelölt vett részt összesen, akik közül 14 csecsemő- és kisgyermeknevelő felsőoktatási szakképzésre, 7 alapképzésre, újabb 12 óvodapedagógus és 7 tanító alapképzésre járó, nappali tagozatos hallgató volt. Írásbeli kikérdezésükre egyszeri alkalommal került sor a 2017/2018. év őszi szemeszterének végén, amely alapvetően nyílt kérdésekre támaszkodott. A kérdőív három fő témakör köré épült: a pedagógusszerep, a gyermek és a pedagógus viszonyának meghatározására, valamint a gyermeki autonómia és aktivitás megvalósulásáról való elképzeléseik megismerésére.

A kérdőív kérdései a korábbi kutatásokban is használt módszerekre építenek. Mivel azonban a kérdőív saját összeállítású, minden kérdés esetén indoklást, magyarázatot is kértem azzal a céllal, hogy segítséget adjon a kérdőívben használt fogalmak tisztázásához. Huszár (2001) tanárjelölteket vizsgáló kutatásában megállapítja, hogy gondolkodásuk hasonlít a gyakorló pedagógusokéhoz. Bár a pedagógusjelöltek nézetei tanulmányaikból fakadóan is az alakulás folyamatában vannak, a mintát alkalmasnak találtam a kérdőív próbálásához.

A saját pedagógusszerepről alkotott nézetek

A kutatás első kérdésköre az volt, hogy vajon milyen szerepet tudnak elképzelni pedagógusként saját magukról a különböző képzésekre járó pedagógusjelöltek. A kutatásban a metaforaalkotáshoz hasonlóan kellett választani egy olyan szimbólumot, jelet, amellyel meg tudják jeleníteni a válaszadók a pedagógus szerepét saját maguk szempontjából. A kérdés összeállításánál törekedtem a hallgatók számára már esetlegesen ismert módszerek kerülésére, hogy ne a már begyakorolt válaszokat adják. Ennek oka az a már korábban említett szempont, hogy a nézetek feltárásánál használt eszközök gyakran a pedagógusképzésben fejlesztő céllal is felhasználásra kerülnek.

A kérdőívben a következő kérdés szerepelt: „Kérem, válasszon egy olyan jelet, szimbólumot, amely a legjobban kifejezi, hogy milyen szerepben képzelel el önmagát mint pedagógust!” A válaszok alapján metaforákat és szimbólumokat neveztek meg a válaszadók, amelyek előfordulásának gyakoriságát az 1. ábra szemlélteti. Az eredmények feldolgozásához ezeket tartalmilag csoportosítottam.



1. ábra: A pedagógusszerepről alkotott metaforák és szimbólumok megoszlása az összes válaszadó körében (%-os megoszlás a teljes mintában)

A válaszok között megjelentek különböző szakmák (karmester, őrmester, miniszterelnök – aki „összetart és összefog”, illetve a kertész), ezek tartalmában megegyeztek más kutatások eredményeivel (például Vámos, 2003), amelyek az irányítói, gondoskodásra és a bíraskodásra utaló szerepeket tükrözték.

Legnagyobb arányban a melegségre, gondoskodásra utaló metaforák jelentek meg (szív, tyúkanyó, piros alma), a válaszok 34%-ában. Az indoklásoknál a „délgetés”, a védelmező szeretet fogalmai jelentek meg. Emellett a fényhez kapcsolódó metaforák adták az összes válasz 24%-át, amelynek tartalmát az indoklás árnyalta. Egyrészt a „helyes” megmutatása szempontjából, másrészt a válaszadók a gondoskodás, melegség oldaláról értelmezték ezeket is: „fényt hoz a napjaikba”, „boldogságot és vidámságot sugároz”, illetve „körberagyogom őket és támogatom a fejlődésüket”. Így tulajdonképpen ezek a válaszok is inkább tovább bővítették az előző tematikájú válaszokat.

A válaszok másik csoportját alkotta a kreativitást, önállóság ösztönzését sugalló metaforák (pillangó, szitakötő): „ő maga szabadon szárnyal, a gyermekeket önállóságra, szabad tapasztalatszerzésre buzdítja; a világot együtt fedezhetik fel”, illetve ennek egyik viselkedésbeli megnyilvánulására utalt, hogy ők azok, akik „mindig rácsodálkoznak” arra, amit a gyermek tesz (vö. Simándi, 2016b).

Minimális előfordulással jelentek meg továbbá olyan képek, amelyek valamely képességterület fejlesztésére utaltak azok eszközeinek megnevezésével (zenével, a természetén keresztül).

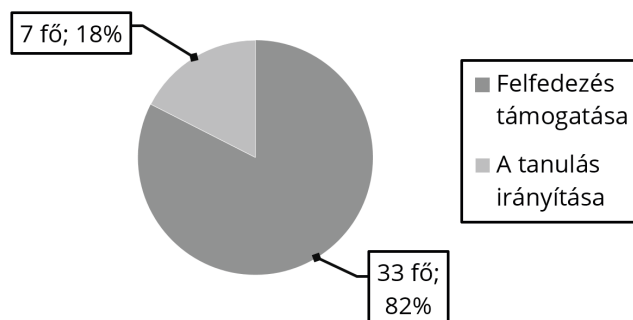
A metaforaalkotásnál Trencsényi (1988. 10.) kategóriaszempontjaira utalva a pedagógus funkciójához, a nevelési feladatköréhez (gondoskodás, védelmezés, értelmi és más képességek fejlesztése) és a stílusához tartozó képek (boldog, vidám, szeretetteljes, követelő, a munkája iránt elkötelezett: „szívvel-lélekkel végzi a munkáját”) keverten jelentek meg. Ez utóbbihoz sorolom azokat a képeket, amelyekben a pedagógus által alkalmazott „módszerre” történik utalás: „apró elemenként kell fejleszteni, nevelni, ahogy a dominóból is építkezünk”, vagy „a gyermekek mint tabula rasa, a felnőtt festi be”; ezekről kissé eltér a pedagógus mint létra metaforája, „amin a gyerekek fölfelé másznak”, hiszen itt a pedagógus kevésbé áll központi irányítói szerepben.

Összességében elmondható, hogy a képzések típusa szerint a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos hallgatók válaszaiban a derűs, vidám és szeretetteljes légkörben a melegség, szeretet, gondoskodás feladatköre tükröződik. A mintában szereplő tanító szakos hallgatóknál jelenik meg az értelmi fejlesztésre utaló képhasználat, valamint a feladatkör bővülésére utal, hogy „nagyon sok dologhoz kell érteni”. Ezek a következtetések természetesen csak a problémafelvetést szolgálják, hiszen a minta alacsony elemszáma miatt nem általánosítható, csak jelzés értékű, a kérdések által vizsgálható témák megvilágításához adnak támpontokat.

A válaszok utalnak az iskola előtt a pedagógus háttérben maradó szerepére. Kérdésként merül fel, hogy milyen mértékű beavatkozást tartanak megengedhetőnek a pedagógusjelöltek a gyermekekkel végzett munkájuk kapcsán.

Az irányítói és az önállóságot biztosító pedagógus-magatartás

A válaszadóknak két állítás közül kellett megválasztani, hogy melyikkel értenek inkább egyet: azzal, hogy „a gyermeknek irányt kell mutatni” vagy, hogy „a gyermeket hagyni kell, hogy önmaga fedezze fel a világot.” A választás a gyermek tevékenységébe való beavatkozás két lehetőségét vetette fel, vagyis hogy a gyermek önállóan, vagy a pedagógus irányításával jut el a tudáshoz. A válaszok a két terület között a 2. ábrán jelöltek szerint oszlottak meg.



2. ábra: Az irányítás vagy az önállóság biztosítása közötti választások megoszlása a teljes mintában

A válaszadók többsége (82%-a) választotta azt, hogy a gyermek önállóan fedezze fel az új ismereteket, míg lényegesen kevesebben értettek azzal egyet, hogy a tanulást irányítani kellene. Ez a szemlélet tehát a pedagógus központi szerepének háttérbe szorulására utal, amely egybevág az előző kérdésre adott válaszokkal, ahol a vezetői szerep kevésbé jelent meg.

Fontos kérdésként merült fel azonban, hogy mit értettek a válaszadók az *irányítás fogalma* alatt. A válaszaik indoklása alapján elmondható, hogy az irányítást három különböző szinten értelmezték. A következőkben az azzal való egyetértés szempontjától függetlenül foglalom össze ezek tartalmát a választástól függetlenül, a teljes minta alapján. Az irányítás egyik végpontjában a pedagógus tevékenysége állt: a folytonos segítségadás, hogy „folyton fogom a kezét”, illetve az akarat elnyomását értették ezalatt a válaszadók. Ennek ellenpólusában a keretadás, a háttér biztosítása, a tisztas távolságból történő megfigyelői pozíció rajzolódott ki. Köztes kategóriát képezett a rávezetés mint tevékenység ezek között. A válaszokból kitűnt, hogy a válaszadók az akarat elnyomását és a hatalom éreztetését elutasítják: „fontosnak tartom, hogy a pedagógus ne éreztesse [a fölérendeltségét], és ne nyomja el a gyereket, ne éljen vissza [a hatalmával]. Fontos az egymás iránti tisztelet.”

A válaszokban a pedagógus mint biztonságot adó, szabályokat állító háttér jelenik meg, aki elsősorban a körülmények megteremtését végzi és csak akkor avatkozik be, ha mindenképpen szükséges.

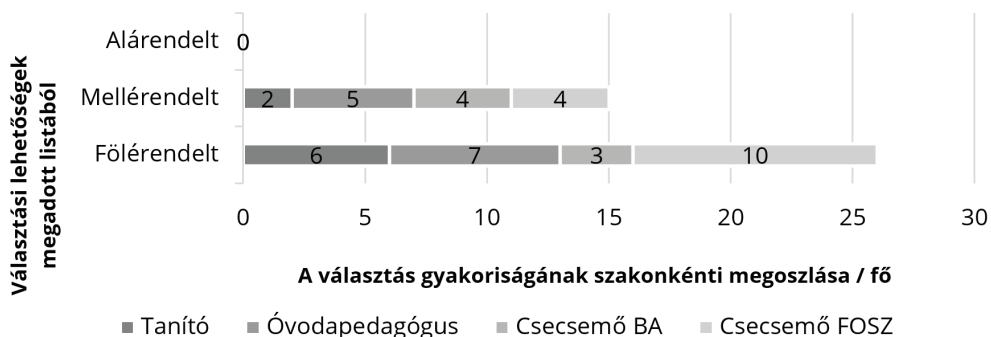
Az irányítás és a feltételek biztosítása mint a pedagógus tevékenységének funkciója dimenziójában gondolkodva a értelmezés lehetséges síkja az önállóság, a szabadság és a kreativitás biztosítása, illetve a veszély elhárítása, a (fizikai és érzelmi értelemben vett) biztonságos környezet megteremtése. A válaszokból egyértelműen kirajzolódik egy határozott szerepvállalás a gyermekek irányításában: „a pedagógusnak kell rendet tartani”, feladata, hogy „eldöntse, hogy javukra válik-e”, valamint megállapításra kerül, hogy a

gyerekeknek „a pedagógusra kell hallgatni”. Ennek szükségességét indokolja az egyik válaszadó a következőképpen: „a világ túl nagy és sok veszélyt rejt; nem hinném, hogy a kisgyermek váratlan helyzetekre, csalódásokra fel van készítve”.

A pedagógusjelöltek nézetei a gyermek és a pedagógus közötti viszonyról

A kutatás másik kérdésköre a gyermek és a pedagógus között kialakított kapcsolat területére vonatkozott. Kíváncsi voltam, hogy milyen viszonyt tartanak ideálisnak a pedagógusjelöltek és milyennek érzélik annak megvalósulását.

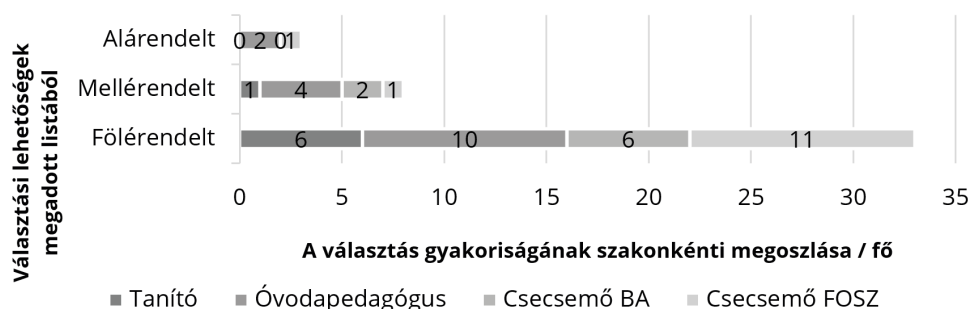
A kutatás résztvevőinek választania kellett három lehetőség közül az általuk ideálisnak ítélt pedagógus-gyermek viszony megítéléséhez (3. ábra), valamint aszerint, hogy megítélésük alapján a gyakorlatban milyennek érzélik ezt a viszonyt a pedagógusok és a gyermekek között (4. ábra). A kérdések összeállításánál a szimmetrikus (együttműködő) és aszimmetrikus (ahol valaki irányít, vezet) viszonyokhoz igazítottam a válaszlehetőségeket. A választást ezekben az esetekben is kértem, hogy indokolják meg a válaszadók.



3. ábra: A pedagógus és a gyermek ideális viszonya a pedagógusjelöltek válaszainak megoszlása alapján a választás gyakorisága szerint szakonként

A válaszadók a pedagógus és a gyermek kapcsolatában a pedagógus fölérendeltségét tartották ideálisnak (összesen 25 válaszadó választotta ezt a kategóriát az ideális viszony megítélésében). Ugyanakkor 14-en a szimmetrikus viszonyban gondolkodtak. Egy válaszadó mindkét kategóriát megjelölte. Nem volt olyan válaszadó, aki a pedagógus alárendeltségét tartotta volna ideálisnak. Megfigyelhető tehát a pedagógus vezetői szerepének dominanciája, habár az előző kérdésekben ez az arány a pedagógus háttérbe húzódó viselkedésénél inkább fordítva volt megfigyelhető.

A pedagógusjelöltek a gyakorlatban jóval nagyobb arányban érzékelik a pedagógus fölérendeltségét mint amennyire azt ideálisnak találják (4. ábra). A válaszokban a pedagógus alárendeltsége is megjelent néhány választásban. Ezeknek az arányoknak az értelmezése előtt azonban különösen szükséges a válaszadók indoklásainak részletes elemzése. Mivel a megadott kategóriák szokatlan szóhasználatlalt lettek megfogalmazva, fontos ismerni, hogy a válaszadók mit értenek ezen fogalmak alatt. A szokatlan fogalomhasználatra szükség volt azonban, mert szerettem volna elkerülni, hogy a hallgatók az esetlegesen a képzés során megtanult válaszokra asszociáljanak a kérdések elolvasásakor.



4. ábra: A pedagógus és a gyermek viszonya a pedagógusjelöltek észlelése alapján – a pedagógusjelöltek válaszainak megoszlása a választás gyakorisága szerint szakonként

A pedagógus fölérendeltsége a válaszadók véleményében úgy jelent meg, mint a pedagógus szerepével együtt járó tisztelet, vezetői feladatkör, mivel a gyermek „a pedagógustól tanul”. Emellett szükséges is, különben „eluralkodhat a káosz”, illetve mivel a gyermekek nem tudják, mi válik a javukra.

Ehhez képest a mellérendeltséget a válaszadók az egymás iránti kölcsönös tisztelet, valamint az értékek dimenziójában úgy értelmezték, hogy „a gyermek ugyanolyan fontos mint az óvónő”, „nem érzi magát kevesebbnek, [ezért] nyitottabb lesz a pedagógussal szemben”. További pozitívként a baráti, támasznyújtó szerepet említették. Emellett azonban a válaszokból ez a viszony hátrányos is lehet, mert „... ahol a pedagógus egyenrangú volt, ott sajnos a fegyelem nem volt meg: a szabályok, szokások borultak”, illetve veszélyes lehet a pedagógusra nézve, „... mert akkor nagyon hamar elveszítjük a határozottságunkat, következetességüket”. Az alárendelt viszony csak néhány esetben került elő, a tisztelet hiányát és a gyermekek oldaláról a visszaélés lehetőségét jelentette a válaszadók számára.

A gyermekekkel való együttműködés mértékének megítélése

A kérdőívben szereplő kérdések kapcsán a pedagógus szerepéről vallott nézetekben a pedagógus inkább háttérben marad, a fejlődés támogatójaként jelenik meg, ugyanakkor azoknál a kérdéseknél, amelyekben a vezetés szükségességéről kérdeztem a pedagógusjelölteket, nagy arányban a fölérendelt, vezetői szerep hangsúlya rajzolódott ki. Ezt a képet árnyalja tovább a válaszadók által kitöltött becslési skála, amelyben a gyermekek tevékenységekbe történő bevonásának mértékéről kérdeztem őket.

A kérdőívben a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos, valamint az óvoda-pedagógus szakos hallgatóknak egy skálán kellett megbecsülni, hogy milyennek ítélik meg a gyermekkel közösen végzett tevékenységek során a gyermek irányításba való bevonását. Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusjelöltek alapvetően úgy ítélik meg, hogy a tevékenységek építenek a gyermek belső motivációira, ugyanakkor a tervezés, szervezés, a feladatok megoldása tekintetében köztes értékek születtek. A magas szóródási értékek arra mutatnak rá, hogy a kérdésben megoszlanak a vélemények. Az eredmények alapján úgy gondolom, hogy a kérdés nagyobb mintán, lehetőleg önértékelés formájában történő megismétlése lenne célszerűbb.

Az értékelési skála területei 1 – egyáltalán nem érvényesül 5- minden alkalommal érvényesül	Átlag	Szórás
A gyermek saját ötleteinek megvalósulása	3,56	0,66
A gyermek részvétele a tervezésben	3	1,13
A gyermek részvétele a célok megfogalmazásában	2,81	1,11
A gyermek tervező tevékenysége a sikeres megoldás elérésében	3,53	1,21
A gyermek belső motivációjára való építés	4,34	0,78

1. táblázat: Becslési skála a gyermekek bevonásának mértékéről - válaszadók értékelése a gyermek részvételének mértékéről az irányításban (összes válaszadó)

Következtetések, összegzés

A pedagógusjelöltek körében végzett előkutatásban a pedagógusszerep értelmezésének aspektusairól, a pedagógusszerep kapcsán felmerülő fogalmak tartalmával kapcsolatban a válaszok tartalmi elemzése révén számos szempont megvilágításra került, amelyek a szerepekről vallott nézetek összetettségére utalnak. Egyúttal felhívják a figyelmet a vizsgálati módszerek kiválasztásának és a témakörök pontos meghatározásának fontosságára.

A pedagógusok a különböző életkorú gyermekekkel kapcsolatban eltérő feladatokat látnak el, amelyek befolyásolják szerepüket, s amely hatással van a gyermekkel kialakított kapcsolatra és a gyermekekkel való bánásmód jellegére is. A pedagógusok viselkedésére, tevékenységére hatással van, hogy ezekről a kérdésekről hogyan gondolkodnak. A kutatásban résztvevők alacsony száma miatt a szakonként történő összehasonlításra nem nyílt lehetőség, így erre a kérdésre a kutatás későbbi fázisában szeretnénk választ kapni. A pedagógusjelöltek válaszaiban azonban megragadható volt a dilemma a gyermek irányítására vonatkozóan, a hatalom, a tekintély, a gyermekek döntésekbe való bevonása, a bizalmi kapcsolat kialakításának szükségessége és esetleges bizonytalanságot okozó tényezők oldaláról.

Megállapítható volt, hogy a kérdések kapcsán a pedagógus szerepéről alapvetően a biztonságos hátteret, az önálló fejlődést biztosító pedagógus szerepében tudták leginkább elképzelni magukat a pedagógusjelöltek. Ugyanakkor ellentmondásos, hogy a hagyományos, vezetői pozíciót tartották kívánatosnak a válaszadók a gyermekkel kialakított kapcsolatukban, amely az aszimmetrikus pedagógus-gyermek viszonyral való egyetértésre utalt. A kutatáshoz használt vizsgálati eszköz kérdéseinek egyértelműsítése szükséges, a gyakorlatban dolgozó szakemberek esetében való alkalmazásához átdolgozása és kiegészítése is indokolt a vizsgálati dimenziók és fogalmak tisztázása mellett.

Irodalom

- Balogh László (2005): Gyerekek és iskolák. In: Balogh László és Tóth László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht. Budapest.
- Calderhead, James (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Calfee, Robert C. and Berliner, David C. (eds.): *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan. New York. 709-725.
- Dombi Alice (1999): *Tanári minta – mintatanár*. APC-Stúdió. Gyula.
- Dudás Margit (2006): A belépő nézetek feltárása – bevezetés a saját pedagógiába. In: Bárdossy Ildikó, Forray R. Katalin és Kéri Katalin (szerk.): *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet. Pécs.
- Estefánné Varga Magdolna és Sallai Éva (2011): A tanári felvételi eljárásban alkalmazható módszerek a pályaalakmasság megítélésére. In: Dávid Mária (szerk.): *A tanári pályaalakmasság megítélésének módszerei*. Eszterházy Károly Főiskola. Eger.
- Falus Iván (2004. szerk.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

- Freeman, Donald (1991): To make the tacit explicit: teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*. 7. 5/6. 439-454.
- Horváth Futó Hargita (2011): Tanártípusok, tanári szerepmodellek. *Hungarológiai Közlemények Újvidék*. 42/12 4. 75-88.
- Huszár Zsuzsanna (2001): Tanárjelöltek pedagógusszerep-felfogása. *Acta Pedagogica*. 2001. 2. 16-20.
- Kron, Friedrich W. (1997): *Pedagógia*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Papp János (2001, szerk.): *A tanári pálya*. Kossuth Egyetemi Kiadó. Debrecen.
- Porkolábné Balogh Katalin (2005): A tanulási képességet meghatározó pszichikus funkciók fejlődése, a tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei, a fejlesztés perspektívái. In: Balogh László és Tóth László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht. Budapest.
- Ranschburg Jenő (2003): *Én és a másik*. Okker Kiadó. Budapest.
- Sántha Kálmán (2006): Történeti áttekintés a 20. századi pedagóguskutatósról. *Neveléstörténet*. 2006. 1-2.
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.
- Simándi Szilvia (2016a): *Fiatal és felnőtt hallgatók a felsőoktatásban*. Líceum Kiadó, Eger.
- Simándi Szilvia (2016b): Informelles Lernen in der Schule und in der Freizeit. In: Böhm Jan, Stütz Roswitha (szerk.) *Vielfalt in der Bildung: Lehrerausbildung und pädagogische Praxis im internationalen Vergleich*. 216 p. Transcript Verlag, Bielefeld. 171-180.
- Szabó Éva, Vörös Anna és N. Kollár Katalin (2004): A tanári szerep, a hatalom és a tekintély problémái. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*. 1999. 4. 3-13.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Trencsényi László (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Vámos Ágnes (2003): Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*. 2003. 4. 109-112.
- Zsubrits Attila (2012): A kisgyerekek kötődésszervezőrendszerének alakulása. In: *Képzés és Gyakorlat*. 10. 3-4.

SIMÁNDI SZILVIA

ÖNKÉPZŐKÖRÖK, TANULÓKÖRÖK ÉS AZ INTERGENERÁCIÓS TANULÁS

Napjainkban egyre többször esik szó a permanens (Lifelong Learning – LLL), és az élet minden területére kiterjedő tanulásról (Life Wide Learning – LWL), hiszen az „értékesnek nevezhető tudás” a fejlődés gyorsulása miatt jelentős mértékben változik. (Csapó, 2003.) Az egész életen át tartó tanulás kifejezés az idő-dimenzió mentén helyezi el a tanulás folyamatát, az élet teljes körére kiterjedő megfogalmazás pedig már erőteljesebben kidomborítja a különböző tanulási terek egymást kiegészítő jellegét: a tanulás történhet a szabadidőben, a közösségekben végzett tevékenység keretében, munkavégzéshez kötődően, és eredményét a munka világában, a hétköznapiakban, vagy akár egy-egy hobbihoz is kötődően kamatoztatni lehet. (Memorandum, 2000; Németh, 2015.)

Az elmúlt években számos kezdeményezés indult a tanulás támogatására. A vonatkozó dokumentumok és ajánlások hangsúlyozzák például az új technológiákban rejlő tanulástámogató lehetőségek kiaknázását, a tanuláshoz való hozzáférés biztosítását, az egymástól való és a generációk közötti tanulás fontosságát, az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés szükségességét, valamint a nem-formális és informális tanulási eredmények elismerését (vö. Miklósi és Oszlanczi, 2010.). Többek között a GRALE 3 (Global Report on Adult Learning and Education) jelentés a felnőttkori tanulás három kulcsterületét azonosítja: az alapkészségek, alapkompenciák megszerzését; a szakmai továbbképzés területét és az aktív állampolgárság támogatását, mely többek között magában foglalja a szabad tanulást és a közösségi tanulást is. Az aktív állampolgárságra való törekvés egyúttal az élethosszig tartó tanulásra való felkészítést, és annak a gyakorlati megvalósítását is szorgalmazza. Az említett jelentés többek között foglalkozik a felnőttkori tanulás egészségre, életmódra, munkaerőpiacra, valamint a társadalmi, civil és közösségi életre gyakorolt hatásával, amely történhet önmegvalósítás céljából, szakmai érdekből, az elhelyezkedés vagy jobb munkavállalási lehetőségeknek a megteremtéséért, de a közösséghez való tartozás is motiválhatja az egyént. Az életkor előre haladásával a formális képzéseken való részvétel egyre inkább csökken, a felnőtt lakosság körében főként a nem formális tanulási környezet kerül előtérbe. (Forray és Juhász, 2008.)

Magyarországon is kiemelt prioritásként jelenik meg a tanuláshoz való hozzáférés biztosítása a demográfiai változásoknak köszönhetően minden életszakasz számára, akár a lakóhelyhez közel, vagy az új információs és kommunikációs technológiák lehetőségeinek a kiaknázásával, mely új lehetőséget

hordoz a generációk közötti tanulás dimenziójában is. (Swindell, 2009.) A felmérések azt mutatják, hogy az idősebb korosztály is egyre nagyobb arányban válik digitális írástudóvá. Egy 2016-os statisztika szerint mind a fiatalabb, mind az idősebb korosztály jelentős része például aktív közösségi oldal felhasználó (2.670.000 regisztrált felhasználó a 35 év alatti korosztályból, 2.590.000 felhasználó a 35 év feletti korosztályból és 720.000 55 évnél idősebb felhasználót jegyzett). (Lévai, 2017.) Az időskori tanulásnak számos motivációja lehet: kommunikációs szükséglet, közösséghez való tartozás, a szabadidő hasznos eltöltése, akár már régóta tervbe vett, de idő hiányában elmaradt dolgokkal való foglalkozás, egészségügyi okok: életmód átalakítása, vagy a technikai eszközökkel való lépéstartás. Kutatási eredmények azt is mutatják, hogy a nők gyakrabban vesznek részt időskorban különböző művelődési, tanulási tevékenységekben, alkalmakban, a szabadidő aktív és hasznos eltöltése céljából. (Jászberényi és Bajusz, 2013.)

Az intergenerációs tanulásra számos jó gyakorlat létezik a szabadidős tevékenységek körében: idős felnőttek mentorálnak fiatalokat, miközben a fiatalok az időseknek az új technikai eszközök használatát tanítják; közösen dolgoznak például környezetvédelmi projektekben; vagy együtt játszanak egy színdarabban stb.. Például lásd: Generációk közötti tanulás a fenntarthatóság jegyében – Kicsik és nagyik program, Generációk Közötti Párbeszéd Program, Idősek és gyerekek együtt a természettel, Fiatalok az idősekért stb.). A fiatalabb és az idősebb résztvevők olyan környezetben tevékenykedhetnek együtt, ahol lehetőség nyílik a közös tanulásra és tudásmegosztásra. Sokszor nem is magán a tanulási tevékenységen van a hangsúly, hanem az együtt töltött időn és társas tevékenységeken egy közös cél érdekében. (Forray és Juhász, 2008; Tengely 2010; Jászberényi és Bajusz, 2013.)

Az intergenerációs tanulás a fiatalok és idősek közötti kölcsönös tanulási kapcsolatként és interakcióként definiálható. Az intergenerációs tanulás során azok az együtt végzett közös tevékenységek válnak meghatározóvá, amelyek kifejezetten különböző életkorúak és generációk eltérő tapasztalatain alapulnak. A tanulás magára a tapasztalatcserére épül, így kiaknázhatóak az egyes generációkra jellemző tudások és jártasságok is. (Ludescher és Waxenegger, 2008.) Kolland (2008) szerint önmagában az, hogy heterogén összetételű csoportról beszélünk még nem nevezhető intergenerációs tanulásnak, mint ahogyan az egyirányú tudásmegosztást sem tekinthetjük önmagában annak. Az intergenerációs tanulás három alapelve ugyanis Kolland meghatározásában: az együtt tanulás (kommunikatív tanulás), az interdiszciplináris tanulás és az egymástól való tanulás (dialogikus tanulás), valamint az intergenerációs kapcsolatnak két dimenziója figyelhető meg: egy kronológiai és egy összekötő. Az első dimenzió a kulturális és szociális normák átadására, a második pedig eltérő társadalmi helyzetben élők megértésére vonatkozik. A társadalmi tőkével kapcsolatban számos tanulmány látott napvilágot,

kiindulópontként a szakirodalom általában Pierre Bourdieu, James Coleman és Robert Putman munkásságára hivatkozik. Putman (2000) társadalmi tőke elméletében kiemeli többek között az informális jellegű, rendszeres és valódi interakciókon alapuló kiscsoportok: olvasói körök, támogató csoportok, tanulókörök szerepét és az együttműködésen alapuló kapcsolatok jelentőségét.

Több tanulmány is kimutatta az intergenerációs programok pozitív hatását a fiatalokra és az idősekre egyaránt, kölcsönös haszon formájában. Mindeközben azt tapasztaljuk, hogy egyre inkább lazulnak a generációk közötti kapcsolatok, és a találkozásihelyek vonatkozásában is igaz, hogy egyre kevesebb lehetőség van intergenerációs találkozásokra. (Ludescher és Strempl 2008.) Egy-egy település életében például a helyi nyilvánosság eszközei a különböző korosztályok elérhetőségének figyelembe vételével (a helyi honlap, a helyi közösség online csoportja, a helyi újság, a kábeltévé és a közösségi rádiózás stb.) hatékonyan támogatják a közösségi és generációk közötti tanulásra való felhívást, akár online tanulási környezetben is. Egyetértünk azzal, hogy „vannak bizonyos félelmek, hogy az internet használata kizárhatja az idősebb embereket a kommunikáció egy részéből. Fontos tehát, hogy az internet használatának elősegítése, különösen az idősebb emberek számára, az intergenerációs program tervének része legyen.” (Vavřín és Halvorson, 2008.)

A tanulókört értelmezésünkben olyan rendszeres tanulás- és résztvevő-központú kis létszámú művelődési formának tekintjük, mely a résztvevők munkamegosztására és együttműködésére épül a téma kiválasztásától, tervezésétől a feldolgozásán át, az elért eredmény értékeléséig. (Benedek et al, 2002.)

A tanulóköröket tekinthetjük önszerveződő intergenerációs programoknak is, olyan tanulási formának, melyben egy facilitátor segítségével a különböző életkorú résztvevők a csoportban közösen fogalmazzák meg, mit és hogyan szeretnének tanulni. A különböző tudással és tapasztalattal érkező fiatalok és idősek egyaránt profitálnak a csoportmunka során szerzett tapasztalatokból, az egyes témakörök különböző szempontjából történő megvilágításából. (Ludescher és Waxenegger, 2008.)

A tanulókörök arra is módot kínálhatnak, hogy a fiatal és az idősebb korosztály nem formális tanulási környezetben együttműködhesen és eszmecserét folytathasson. Az intergenerációs tanulás alapját ugyanis a párbeszéd alapú tanulás képezi, az egyes generációk közötti kommunikáció, és a tanulási folyamat során keletkező tapasztalat- és tudáscsere többlet a tanulási élmény részét képezi. (Kolland, 2008.)

A személyes jelenlétre építő tanulókörök esetében a módszertani útmutató (Kindström, 2010; Larsson és Nordvall, 2010) a hely és az idő vonatkozásá-

ban azt javasolja: „fontos, hogy olyan helyszínt válasszunk, ami mindenkinek kényelmes, és nem kerül senkinek sem túl hosszú időbe odajutnia.” (Uo. 16.) Mindemellett a találkozások időtartamára és gyakoriságára vonatkozóan is olvashatunk tanácsokat: az egyes találkozók két óránál tovább ne tartsanak, és hetente egyszer, maximum kétszer célszerű találkozót szervezni. A hivatkozott tanulókörök esetében akár problémaként is jelentkezhet az az intergenerációs tanulás szemszögéből, hogy a különböző korcsoportok különbözőképpen osztják be napjaikat, hiszen más-más szabadidővel rendelkeznek a fiatalabb résztvevők, az aktív keresők és a nyugdíjasok.

Online tanulási környezetben viszont a tér és az idő rugalmasan alakítható, köszönhetően a szinkrón és aszinkron kommunikációt lehetővé tevő eszközöknek és alkalmazásoknak, és a tér szerepe is jelentősen megváltozik, a fizikai és a földrajzi távolság szerepe csökken, ezáltal lehetőség nyílik akár egy másik kontinensen élővel is beszélgetni, másrészt a szociális tér is kitágul: rövid időn belül vagy párhuzamosan több emberrel lehet kapcsolatba lépni. (Ujhelyi és Kende, 2014.)

Az ADD LIFE Projekt Eszköztár (ADD LIFE European Tool Kit) (Waxenegger et al, 2008) egyik kezdeményezése kifejezetten intergenerációs oktatási programok fejlesztésére irányult a felsőoktatás területén. (A konzorcium többek között osztrák, cseh, angol, finn, magyar, észt, belga, német partnerekből állt). A nemzetközi projektben többek között arra a kérdésre keresték a választ, hogyan tudnak az egyetemek új és innovatív tanulási lehetőségeket kidolgozni, kikísérletezni az intergenerációs tanulás megvalósítására az egyetem falain belül és kívül is.

A felsőoktatás világában is egyre inkább figyelmet kap az intergenerációs tanulás kérdése, mely a heterogén hallgatói összetétellel magyarázható. Az élethosszig tartó tanulás felértékelődésének, a munkaerőpiacon végbe menő folyamatoknak eredményeként az utóbbi években, évtizedekben a hallgatók összetétele is megváltozott, még inkább heterogénné vált: többek között az életkor, az eltérő előzetes tudásszint vagy a munkaerő-piaci helyzet stb. szemszögéből. Gondolhatunk a demográfiai változásokra is, például a felsőoktatásban résztvevők korösszetételének alakulására, az „előbb a tanulás, azután a munkába állás” ma már nem feltétlenül egymást követő sorrendjére, valamint a vissza-visszatérő formális képzésben való részvételre (vö. Mogyorósi és Virág, 2015).

A következőkben az ADD Life Eszköztár (Waxenegger et al, 2008) tapasztalatait is figyelembe véve, néhány gyakorlatias irányelvet fogalmazunk meg az intergenerációs tanulókörök tervezéséhez és szervezéséhez nem formális tanulási környezetben:

- Az intergenerációs tanulás alapvetően akkor valósulhat meg, ha a csoportokban a különböző generációkat képviselők száma egyensúlyban van, és a csoport minden résztvevője fontosnak érzi magát.
- A tanulóköri munka az egyén érdeklődési körére épül, ezért fontos, hogy olyan téma kerüljön feldolgozásra, amely több korosztály számára is élvezetes lehet.
- Javasolt arra is figyelni, hogy a nyelvhasználat „generációérzékeny” legyen, az egyes résztvevők elvárásaihoz és igényeihez igazodjon. „A kulturális különbségek akadályozhatják az intergenerációs tanulást. A tanulók kritikus szemmel vizsgálják meg saját kulturális hátterüket és legyenek képesek megérteni más megközelítési formákat is. Különböző kulturális kódok magukban rejtik a félreértéseket, és adott esetben problémás kommunikációs helyzetekhez vezethetnek.” (Kolland, 2008. 2. o.)
- Mind az intergenerációs tanulás, és mind a tanulókörök vonatkozásában igaz, hogy nagy csoportlétszámmal nem hatékony a tanulás. A svéd tanulóköri tapasztalatok azt mutatják, hogy a tagok létszáma akkor ideális, ha legalább ötven, maximum 15-en vesznek benne részt. Ha öt főnél kisebb a csoport, akkor a tapasztalat azt mutatja, hogy az általános beszélgetést nehéz fenntartani, ha túl nagy, akkor pedig az együttműködés és a csoporton belüli közös felelősségvállalás sérül. A tanulókörökben zajló munka ugyanis a tagok aktív részvételén és együttműködésén alapul. A tanulócsoporthoz ideális létszáma 8-10 fő, így a csoport minden tagja kommunikációs kapcsolatba kerülhet a többiekkel, illetve lehetőség nyílik tapasztalat- és véleménycserére is. (Kindström, 2010; Larsson és Nordvall, 2010.)
- Annak érdekében, hogy a tanulóköri munka során a generációk közötti tanulás minél markánsabban megjelenjen, építsünk a résztvevők eltérő előzetes tudására, tapasztalataira és képességeire.
- A résztvevő-központú módszerek alkalmazásával, pár- és csoportmunkával ösztönözhetjük az intergenerációs együttműködést.
- Javasolt az egyes résztvevő-központú módszerek esetében (például a vita módszere) felhívni a résztvevők figyelmét, hogy „nincs egy igazság, több egymással szembenálló elmélet létezik.” Ösztönözheti „a kritikus gondolkodásmódot, rámutat a sztereotípiák látókörgyengítő tulajdonságaira; azaz kiemeli: emberek között individuális eltérések vannak, az általánosítás soha nem pontos.” (Kolland, 2008. 2. o.) Ezért fontos annak a biztosítása is, hogy minden álláspont napvilágra kerülhessen, így az eltérő vélemények vagy megközelítések is.

- A tanulóköri munka során elsősorban a formatív értékelés jelenik meg, mely ebben az esetben a közös munkában résztvevőktől érkezik. A fejlesztő értékelés, a folyamatos visszacsatolás, megerősítés a tanulási folyamat meghatározó részét képezi. A tanulási folyamat során legyen rendszeres az ösztönzés és a bátorítás, továbbá minden résztvevő számára biztosítson hozzászólási lehetőséget, mind a tanulási folyamat, mind az értékelés során (vö. Kolland, 2008; Ludescher és Waxenegger, 2008; Pavluska, 2008.; Virág, 2013.).
- A tanulóköri munka általában valamilyen produktummal zárul, és nem a lexikális tudás mérésére irányul, az értékelés módja és filozófiája a tanuló körben résztvevők életkori sajátosságaihoz igazodjon.

A tanulókörök megvalósításához az előzőekben felsoroltakat az alábbi módon foglaljuk össze. (Vö. Kindström, 2010; Larsson és Nordvall, 2010.) A tanulókör facilitátora kompetens a tanulókör szervezésében, de nem szükségszerűen az adott téma szakértője. Tisztában van a csoportdinamika alapelveivel, és a résztvevők közötti párbeszéd kialakulását támogatja. A tanulókör vezetője erősíti a résztvevők önbizalmát, oldott hangulatot teremt, bátorítja az együttműködést és elejét veszi a versengésnek. A tanulási folyamat során szükség van a támogató visszajelzésre és formatív értékelésre: a folyamatos visszacsatolásra, illetve fejlesztő megerősítésre, amely a közösség többi tagjától egyaránt érkezik. Törekedjünk a részvétel módjának világos körvonalazására. Ösztönözzük a párbeszédet, a nézetek és a vélemények oldott hangulatú cseréjét. A nyelvhasználat legyen generációérzékeny. A tanulókör módszere segíthet a résztvevők önbizalmának megerősítésében is. Támogassuk a kihívást jelentő, de megvalósítható célok kitűzését.

Előzetes tudás: A tanulókörben a munka a résztvevők tapasztalataiból és ismereteiből indul ki, épít a résztvevők előzetes tudására és tapasztalataira (vö. tudáskonstrukció), és a résztvevők elvárásai is napvilágra kerülnek. Például (Kindström, 2010. 23. o.): „Mi az a legfontosabb dolog, amit a témáról meg szeretnél tanulni? Mit kívánsz/szeretnél a többi résztvevőtől célod eléréséhez?” Bátorítsuk a tapasztalatok megosztását, bevonását stb., törekedjünk a kapcsolat megteremtésére a téma és a résztvevők személyes élete, aktuális helyzete között.

A tanulás tervezése és szervezése: A tanulást tervezni és szervezni szükséges, a tanulókör résztvevői közösen döntenek a tanulás tervéről. A tervek menetközben rugalmasan alakíthatók, a résztvevők igényeihez igazíthatók. A tanulókörben folyó munka megtervezését és a célokat a résztvevők közösen vitatják meg, hagyják jóvá és tűzik ki, azaz a résztvevők aktív bekapcsolódása elengedhetetlen. A résztvevők a tanulóköri munka során akár az előzetes terveiket is megváltoztathatják, rugalmasan módosíthatják,

hiszen a tanulási tervet a tanulás eszközének tekintik. A tanulókör tagjai a felelősek azért, hogy miként működnek, és hogyan viszik véghez tanulási céljaikat. A tagok létszáma akkor ideális, ha nem túl kevesen, s nem is túl sokan vannak benne. Ha öt főnél kisebb a csoport, akkor a tapasztalat azt mutatja, hogy az általános beszélgetést nehéz fenntartani, ha túl nagy, akkor pedig az együttműködés és a csoporton belüli közös felelősségvállalás sérül. A tanulókörökben zajló munka ugyanis a tagok aktív részvételén és együttműködésén alapul. A tanulócsoporthoz ideális létszáma 8-10 fő, azért, hogy a csoport minden tagja kommunikációs kapcsolatban legyen a többiekkel, és, hogy legyen lehetőség tapasztalat-, illetve véleménycserére is.

Módszerek: Törekedjünk a résztvevők figyelmének és érdeklődésének fenntartására, biztosítsuk a lehetőségét annak, hogy minden résztvevő be tudjon kapcsolódni. Ösztönözzük a kooperatív és a kollaboratív tanulást résztvevő-központú módszerek segítségével, például vita generálásával, gondolatterkép készítésével stb.

Értékelés: A tanulási tevékenység lezárásakor nyújtunk hasznos visszajelzést, legyen lehetőség az eredmények bemutatására, megvitatására és értékelésére. Kínálunk lehetőséget a résztvevőknek arra, hogy olyan formában mutathassák be eredményeiket, amely kiemeli erősségeiket. Legyen lehetőség a reflektálásra és az önértékelésre is. Biztosítsunk pozitív lezárást, és szükség esetén nyújtunk konstruktív észrevételeket.

Zárszó

Az intergenerációs tanulás elősegítheti a generációk közötti kapcsolatok megteremtését, kibővítheti, gazdagíthatja a társadalmi hálókat, pozitív hatást gyakorolhat az életminőségre, támogathatja a kulturális tapasztalatcserét, a hagyományápolást és az értékek megőrzését. (Coleman, 1994; Kolland, 2008.; Putman, 2000.) Az intergenerációs tanulás előnyének tekinthetjük, hogy a felnőtt korosztály előzetes tudása és élettapasztalata, illetve a fiatal korosztály életszemlélete egyidejűleg jelenik meg: egy-egy téma megvitatásakor a különböző korosztályok képviselői többféleképpen is megvilágíthatják az adott témát. Ezen felül a tanulóköri munkában való részvétel ösztönözheti a résztvevőket új területek irányába: kíváncsivá válhatnak a többi résztvevő további érdeklődési köre iránt is, mely az életkorok szóródásából is következhet. (Ludescher és Strempl, 2008.)

Irodalom

- Coleman, James S. (1994): Társadalmi tőke. In: Lengyel György és Szántó Zoltán (szerk.): *A gazdasági élet szociológiája*. Aula Kiadó. Budapest. 99-127.
- Csapó Benő (2003): Oktatás az információs társadalom számára. *Magyar Tudomány*. 48. 12. 1478-1485.
- Európai Bizottság (2012): *Tevékeny időskor és nemzedékek közötti szolidaritás – az EU támogatásával*. Európai Unió Kiadóhivatala. Luxemburg.
<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=6920&type=2&furtherPubs=yes>.
- Forray R. Katalin és Juhász Erika (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. *Új Pedagógiai Szemle*. 58. 3. 62-68.
- Jászberényi József és Bajusz Klára (2013): Az időskori tanulásról. *Kultúra és Közösség*. 3. 59-66.
- Kindström, Carina (2010): *A tanulókörök módszerének a bemutatása*. Budapest Környéki Népfőiskolai Szövetség. Szentendre.
- Kolland, F. (2008): Was ist intergenerationelles Lernen im Hochschulkontext? In: Waxenegger, A. namens des ADD LIFE Konsortiums (szerk.) (2008): *Das ADD LIFE Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen*. Graz
- Kolland, Franz (2011): Bildung und aktives Altern. *Magazin erwachsenenbildung. at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 13, 2011. Wien. <http://bit.ly/2mWymYg>.
- Larsson, Staffan és Nordvall, Henrik (2010): *Tanulókörök Svédországban. Áttekintés a nemzetközi irodalom bibliográfiájával*. Budapest Környéki Népfőiskolai Szövetség. Szentendre.
- Lévai Richárd (2017): Közösségi kalandozások. <http://kozossegekikalandozasok.hu/2016/03/06/facebook-instagram-linkedin-magyarorszagon-2016-marciusban/>.
- Ludescher, Marcus és Streppl, Hannes (2008): Moderierte Angebotsentwicklung mit Lernenden – Erfahrungen der Lehrenden. In Waxenegger, A. namens des ADD LIFE Konsortiums (Hg.) (2008): *Das ADD LIFE Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen*. Graz
- Ludescher, Marcus és Waxenegger, Andrea (2008): Wie kann man gemeinsame intergenerationelle Lernprozesse sichern? In: Waxenegger, Andrea namens des ADD LIFE Konsortiums (Hg.) (2008): *Das ADD LIFE Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen*. Graz
- Memorandum az egész életen át tartó tanulásról (2000). Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel, 2000. október 30.

<http://www.tudosz.hu/EgeszEletTanulasEu.pdf>.

Miklósi Márta és Oszlanczi Tímea (2010): Kulturális jogi kérdések Magyarországon. In: Juhász Erika (szerk.) *Kulturális projektciklus menedzsment*: Elektronikus tananyag. Bessenyei György Tanárképző Főiskola Földrajz Tanszéke – TIT Jurányi Lajos Egyesülete. Nyíregyháza. 80-107.

Mogyorósi Zsolt és Virág Irén (2015): *Iskola a társadalomban - az iskola társadalma*. Líceum Kiadó. Eger.

Németh Balázs (2015): Lifelong Learning for All Adults? A New Concept for UNESCO - Limits and Opportunities for a Changing Inter-Governmental Organisation. In: Marcella Milana és Tom Nesbit (szerk.): *Global Perspectives on Adult Education and Learning Policy*. Palgrave Macmillani. London. 165-178.

Pavluska Valéria (2008): Wie kann man Methoden der Leistungsbeurteilung für intergenerationelle Lernende gestalten? In Waxenegger, Andrea namens des ADD LIFE Konsortiums (Hg.) (2008): *Das ADD LIFE Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen*. Graz

Putman, Robert D. (2000): *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon&Schuster. New York.

Swindell, Rick (2009): Educational initiatives for older learners. U3A Online. Brisbane. <http://bit.ly/2mf8Mcs>.

Tengely Adrienn (2010): A katolikus hitbuzgalmi és karitatív egyesületek andragógiai tevékenysége a dualizmus kori Pécs példája alapján. In: Juhász Erika (szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. Center for Higher Education Research and Development. Debrecen. 385-390.

Ujhelyi Adrienn és Kende Anna (2014): Internet és pszichológia. *Alkalmazott Pszichológia*. 1. 5-14.

Unesco (2017): The third Global Report on Adult Learning and Education (GRALE III)/ A harmadik Globális Jelentés a Felnőttkori tanulásról és a felnőttoktatásról.

<http://www.uil.unesco.org/system/files/grale-3-executive-summary.pdf>

Vavřín, Petr és Halvorson, Mary Claire (2008): Wie kann man intergenerationelle Gruppen ansprechen? In Waxenegger, A. namens des ADD LIFE Konsortiums (Hg.) (2008): *Das ADD LIFE Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen*. Graz

Virág Irén (2013): *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. EKF Líceum Kiadó. Eger.

Waxenegger, Andrea namens des ADD LIFE Konsortiums (szerk.) (2008): *Das ADD LIFE Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts- und Hochschulwesen*. Graz

VARGA ÉVA

KÖNNYŰZENE A NÉMET NYELV OKTATÁSÁBAN - LEHETŐSÉGEK A KÜLÖNBÖZŐ KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉRE

Bevezető gondolatok

A zene és a nyelvtanulás között köztudottan és bizonyítottan van kapcsolat. A dalok, a zene jótékony hatása a nyelvtanulásban is ugyanúgy megmutatkozik, mint az élet számos területén. A következőkben nem általában a zene hatásáról írok, hanem egy konkrét terület, a német szakos nyelvtanárképzés egyetemi óráin felhasznált könnyűzenei számok által kínált lehetőségek egy részét mutatom be konkrét megvalósulási példák segítségével, alátámasztva a megfelelő módszertani háttérrel, kiegészítve egy mini kutatás eredményeivel.

Szokatlannak tűnhet a gondolat, hogy egyetemi nyelvórákon pop- és rockzenét hallgatnak a hallgatók. A projekt eredményességét sokéves nyelvtanári, tanárképzési tapasztalatom birtokában sejteni lehetett, de a többször megismételt, egyre jobban kidolgozott, elméleti háttérrel megtámogatott folyamat értelmét és hatását az érintett hallgatók egy csoportjában végzett kutatás eredményei is igazolják.

Az ötletet az első hallásra talán furcsa formához az adta, hogy a tanárképzésbe és a germanisztika alapszakra bekerült német szakos hallgatókkal az első két szemeszterben heti 4 és 6 órát töltöttem nyelvgyakorlat és kulturális ismeretek órák keretein belül, így a 3. szemeszterben már új kihívások, új módszerek után kellett nézni, hogy a C1-es szinten lévő hallgatóknak valami mást, valami újat tudjak mutatni. Ebben az esetben még nem módszertan órákról van szó, hiszen a hallgatók módszertani képzése csak később kezdődik, mivel azonban a hallgatók egy része (jelenleg nagy része) tanárszakos, kínálkozott a lehetőség, hogy a nyelvtudásuk gyarapítása mellett módszertani ismereteik is bővíljenek, ha egyelőre nem is direkt módon.

Pop- és rockzene a nyelvórákon

Milyen indokok támasztják alá a könnyűzene felhasználását az egyetemi nyelvórákon? A német nyelvű dalok, zeneszámok autentikus nyelvi anyagok, a célnyelvi kultúra szerves részét képezik, indirekt módon közvetítenek kulturális tartalmakat. Nem utolsó szempont, hogy szórakoztatóak,

motiválnak, így felkelthetik, illetve német szakos hallgatókról lévén szó, inkább erősítik az érdeklődést a célnyelv és az adott ország kultúrája iránt. Mivel gyakran tartalmaznak ismétléseket, pl. a refrén miatt, megkönnyítik a nyelvtanulást, a kifejezések a dallam segítségével szinte „fülbe másznak” a nyelvtanuló fejébe. Nagyon fontos ebben az esetben a megfelelő kiválasztás, mint minden autentikus szöveg esetében, hiszen itt is egyfajta szövegfeldolgozásról van szó. A dalok azonban érzelmeket is hordoznak, célszerű kihasználni ezeken az órákon a zene érzelmi erejét.

Egyik ezek közül nagyon fontos szerepet játszik az órákon: csökken a hallgatók szorongása a szabad választás lehetősége miatt, megszűnik vagy legalábbis enyhül a hallgatók félelme a részben spontán, részben alaposan előkészített szóbeli megnyilvánulások miatt. Szintén fontos szempont, hogy a dalok viszonylagos rövidségük miatt alkalmasak az órai feldolgozásra, ellentétben egy hosszabb lélegzetvételi szöveggel. Az egyetemi 90 perces órák kiváló lehetőséget biztosítanak az akár többszöri meghallgatásra, a feldolgozásra és az értékelésre is. További előny pl. egy középiskolai órával szemben, hogy ezen a nyelvi szinten gyakorlatilag bármelyik német nyelvű szám feldolgozható, bár a már említett kiválasztás mindenképpen fontos szerepet játszik, hiszen a túl gyors számok vagy a sok szlenget tartalmazó, esetleg dialektusban íródott szövegek felhasználása nem túl szerencsés, kivéve, ha megfelelő segítséget kapnak a hallgatók a szöveg megértéséhez. Az egyetemi hallgatók esetében is fontos, hogy kedvvel tanulják a nyelvet, hiszen mire ide eljutnak a hallgatók, rengeteg nyelvórán vannak túl, sok jó és sajnos nem ritkán rossz példát éltek meg. Éppen ezért ebben is sokat segíthet a zene. Az órák hozadéaként könyvelhető el, hogy a közismert és mindenhol hallható angol nyelvű könnyűzene mellett a leendő némettanár megismerjen néhány német nyelvű előadót, s mivel a választás lehetősége nagyrészt a hallgatókra van bízva, érdeklődésüknek megfelelő stílusú zenét választhatnak ki. Módszertanosként, tanárképzőként pedig nem titkolt szándék, hogy a hallgatók lehetőséget kapjanak kipróbálni magukat a tanári szerepben, új módszerekkel, szokatlan feladattípusokkal kísérletezzenek, mielőtt a gyakorló iskolában vagy akár csak a módszertan órákon, pl. a mikrotanítások keretein belül sor kerül a tanári szerep gyakorlására.

Fejleszthető területek a zene segítségével

Mi mindent lehet fejleszteni a könnyűzenei számokkal, illetve azzal a módszerrel, ahogyan a hallgatók feldolgozzák a szöveget, a dallamot, a klipet? A választ nagyon egyszerűen meg lehet fogalmazni: gyakorlatilag mindent. Minden egyes nyelvi alapkészséget, minden kompetenciát. A beszédértést (a hagyományos értelemben vett hallás utáni értést) mindenképpen kiemelten kell kezelni, hiszen ez az egyik legegyszerűbb, leghatékonyabb és legkellemesebb módja a nyelvtanulók körében rettegett készség fejlesztésének. A mai modern világban

fontos, hogy a nyelvtanuló az élő nyelvet beszélje és értse, ennek egyik kézen fekvő formája, ha német nyelvű zenét hallgat. A beszédértés mellett a többi alapképesség, a beszédképesség, az olvasásértés és az írásképesség fejlesztéséhez is nyújtanak lehetőséget ezek az órák. Ugyanígy jól fejleszthető a kiejtés, a fordítás, a szociális kompetencia, s természetesen a kommunikatív kompetencia is. Fontos szerepet kap az országismeret.

Nagyon fontos azonban a megfelelő szöveg, ebben az esetben a megfelelő zeneszám kiválasztása. Milyen könnyűzenei számot válasszunk, milyen kritériumoknak kell megfelelni a könnyűzenei számnak? Legyen szórakoztató és motiváló, a témája érdekelje a nyelvtanulókat, ne legyen túl hosszú, jó, ha van refrénje. Ha hordoz országismereti aspektust, az szintén pozitívum lehet. A túl gyors tempó pedig ne okozzon megértési problémát a haladó nyelvtanulók számára sem.

Kiválóan fejleszthető a német nyelvű könnyűzenei számokkal a már kiemelt beszédértés (hallás utáni értés), melynek jól ismert csoportosítási lehetősége, feladattipológiája a módszertani könyvek nagy részében megtalálható. (Pl. Rösler, 2012.) Ennek részletezésére most nem térek ki, de a dalokhoz összeállítható feladattípusokat csoportosíthatjuk az ismert séma szerint, így a teljesség igénye nélkül felsorolok néhány ismert feladattípust az egyes csoportokhoz. Néhány helyen konkrét hallgatói példát is mutatok a feladattípusokhoz.

Beszédértés feladattipológiája: feladattípusok a dal meghallgatása előtt:

Optikai stimulus: kép, fotó a témához vagy az előadóhoz; verbális stimulus: mindmap, asszociogram, cím, téma megnevezése után a tanulók elmondják feltételezéseiket; „Textschnipsel”: a szövegrészeket megfelelő sorrendbe kell rakni (pl. az előadó életrajzához vagy a dal szövegéhez); lyukasszöveg: az előadóról, a témához, akasztófajáték stb.

Hallgatói példa: *Lückentext zum Lebenslauf von Helene Fischer. Finde die fehlenden Wörter mit Hilfe der Buchstaben in den Klammern heraus!*

Die Schlagersängerin und Moderatorin Helene Fischer wurde als zweites (**Kndi**) des russlanddeutschen Ehepaares Maria und Peter Fischer am 5. August 1984 im sibirischen Krasnojarsk als Jelena Petrowna Fischer geboren. Ihr Vater arbeitete als (**prlSoetrehr**) und ihre Mutter als Ingenieurin an einer Hochschule. Die Großeltern waren Wolgadeutsche, die 1941 nach Sibirien (**etridporte**) worden waren...

A kiválasztott példában az előadó életével ismerkedünk meg, a lyukas szövegben a hiányzó szavakat a hallgató kreatív módon anagramma formájában adja meg, ami szókincsfejlesztő gyakorlatnak is megfelel.

Beszédértés feladattipológiája: feladattípusok a dal meghallgatása közben:

Rövid kérdések: 2-3 kérdés párszavas válasz a dal bármelyik aspektusához, multiple-choice: 3-4 rövid információ, személy-esemény-helyszínleírás szembeállítás, a helyes választ jelölni kell; egyszerű lyukas szöveg: refrén, szövegrészek; kulcsszavak: kihallása, helyes sorrendbe állítása, szöveg összefoglalása; szókincsgyakorlatok: szinonimák, antonimák, definíciók; feltételezések: a dal vagy a klip megállítása és találgatás, hogyan megy tovább a történet, asszociációk: mi jut eszedbe, rajzolás stb.

Hallgatói példa: *Welche der folgenden Wörter hörst du im Lied?* (Beatrice Egli: Ohne Worte)

Wort	kommt vor	kommt nicht vor
Richtung		
vorbei		
Weg		

Az elkészített feladat jó példa a hallgatás közben elvégzendő csoportra, gyorsan és röviden kell válaszolni, ez esetben csak bejelölni, hogy az adott szó előfordul-e a dalszövegben vagy nem. Szókincsgyakorlásra is alkalmas, természetesen sokkal több szó szerepel az eredeti példában.

Beszédértés feladattipológiája: feladattípusok a dal meghallgatása után

Első benyomás: hatás, üzenet, érdekes képek, vizuális effektusok, érzelmes szövegrészek; a cselekmény összefoglalása; vélemény nyilvánítása: személyekről, cselekményről; feltételezések: Was wäre passiert, wenn ...; folytatás vagy előzmények kitalálása; prezentációk: dalról, személyekről, cselekményről, előadóról; írásbeli feladatok: levél, rezümé, telefonbeszélgetések, további versszakok írása stb.

Hallgatói példa: *Was würdest du deinem Nachbarn sagen, wenn du in der gleichen Situation wärest?* (Max Raabe: Mein kleiner grüner Kaktus)

Az egyébként is humoros dalban a szomszédság örökös vitája a téma. A vicces képek, melyek a jó illetve a rossz szomszédi viszonyra mutatnak példákat, kiváló lehetőséget teremtenek a véleménynyilvánításra, a beszédképesség fejlesztésére is.

Érdekes, kreatív feladatokat nyújthat a dal, a kép és a szöveg szintjének elemzése. Beszélhetünk pl. a zene hangulatáról, a zene tempójáról, a zenei stílusról, a zene jellemzéséről, a szám felépítéséről, a videoklipről, arról, hogy

a klip illusztráció-e vagy új jelentést hordoz. A hangszerek felismerése és megnevezése német nyelven jó szókincsfejlesztő feladat.

A továbbiakban a teljesség igénye nélkül az egyes készségek, kompetenciák fejlesztésére következnek példák. Kiemelt fontosságú a hallás utáni értés fejlesztése, melyre a fenti tipologizált feladatokon kívül jól felhasználhatók a kulcsszavak kihallása, lyukas szöveg, sorok, bekezdések párosítása, rímek kitalálása, hibás szövegek javítása, a megértett információk jegyzetelése, elmondása vagy egy szó előfordulásának gyakoriságát kell összeszámolni.

Az olvasáskészség fejlesztésére is számtalan lehetőséget biztosít a dalok felhasználása. Néhány példa: a dal szövegének rekonstruálása, szószedet összeállítása, a dal szövegét részenként el kell olvasni, hipotézist alkotni a folytatásról vagy az előzményekről, kvíz kérdések, információk, szövegek keresése az interneten az előadóról, a történetről, a személyekről, a témáról. Ez utóbbi feladattípus jól használható a dalok meghallgatása előtt, sok hallgatói példa született az órák alatt.

Az íráskészség fejlesztését gyakran elhanyagolják a nyelvórákon a nyelvtanárok. A dalok (melyek elnevezésére a „Song” német kifejezés sokkal találébb, mint magyar megfelelője) ennek a területnek a fejlesztéséhez is kínálnak érdekes alternatívákat, mint például párhuzamos szöveg írása, párbeszéd írás, perspektíva-váltás, a dal témájához történetet kell írni, levélírás az előadóhoz, olvasói levél írása egy zenei magazinba, összefoglalás írásban, kritika, hozzászólás írása, új versszakok írása, más befejezés, kooperatív diktálás.

A nyelvtanulás elsődleges célja a kommunikatív kompetencia fejlesztése, melynek a beszéd-készség szerves részét képezi. A beszéd-készség fejlesztését célzó feladatok lehetnek: a dalszöveg összefoglalása, más cím kitalálása, vita a témáról, a cselekményről, interjú a dalról, beszélgetés a zenéről, országismereti és interkulturális aspektusok gyűjtése, megbeszélése.

Fontos a nyelvtan és a szókincs fejlesztése is, melyek a kommunikatív nyelvtanulás során gyakran elhanyagolt területei az idegennyelv tanulásának. A könnyűzenei dalok szövegei sokszor alkalmasak nyelvtani jelenségek gyakorlására, összeállíthatunk pl. feladatokat a melléknévragozás gyakorlására, igeidőváltásra, személyes névmások váltására. Lehet helyesírási hibákat javítani, központosítást kiegészíteni, ismeretlen szavakat szótárból kikeresni, kulcsszavakat feljegyezni, szó szerkezeteket, beszélt nyelvi kifejezéseket gyűjteni és magyarázni.

Hallgatói példa: *Übersetze die Sätze ins Deutsche!* (LaFee: Wo bist Du? - Mama)

Nem tudlak megérteni, Miért akartál (el)menni. Minden nap a kezedet keresem, Amit korábban mindig megtaláltam. Most elveszett, egyedül hagysz. Éjjelenként sírni hallom papát. Ó, utállak ezért Téged. Mama, annyira szeretlek.

A látszólag egyszerű feladat is a hallgatói kreativitást tükrözi, hiszen az első hallgatás előtt lefordított mondatok a fordítási készség gyakorlása mellett a refrént teszik ismertté, ugyanis a gyönyörű dal refrénjének ez a nyers fordítása.

Nyelvfejlesztés a németszakosoknál német nyelvű könnyűzenei számok segítségével

A következőkben a fent leírtak konkrét megvalósulási formáját mutatom be. A könnyűzene beépítésére a stílusgyakorlat órák keretein belül volt lehetőség az elmúlt években három alkalommal. A részletesen bemutatott példa a 2015/16-os tanév őszi szemeszterében zajlott a másodéveseknél, ez volt az első, amelyik módszertanilag alaposan átgondolt volt, az első „próbálkozás” hibáit kiküszöbölve. A jelenlegi szemeszterben (2017/18 ősze) is zajlik hasonló projekt, melynek eredményeiről később lehet beszámolni. Annyit érdemes előljáróban megemlíteni, hogy a most kiválasztott dalok egészen más stílust képviselnek, mint a két évvel ezelőttiek, arányaiban sok a klasszikus zene (mivel az is megengedett volt a választásnál) és a régi német könnyűzene, míg a most bemutatott projektben több újabb zeneszámot és egy kivétellel mindannyian könnyűzenei számot választottak a hallgatók. Az órát 17 hallgató látogatta (5 tanárszakos, 10 germanisztika szakos, 2 testnevelés alap- és német minorszakos). Jelenleg kizárólag tanárszakos hallgatók járnak a stílusgyakorlat órára.

A hallgatók azt a feladatot kapták, hogy tanári példák után válasszanak ki egy német nyelvű, lehetőleg könnyűzenei számot, melynek szövegét alkalmasnak tartják a C1 szintű nyelvórán való felhasználásra. A későbbiekben bebizonyosodott, hogy a siker egyik kulcsa a szabad dalválasztás lehetősége volt. Mint kiderült, a hallgatók egy része rendszeresen hallgat német nyelvű zenét, több esetben a kedvencüket hozták el hallgatótársaik számára. Saját összeállítású feladatlap, prezentáció segítségével a kiválasztott együttest vagy énekest be kellett mutatni és a dalszöveget, esetleg a klipet, a témát a hallgatótársakkal fel kellett dolgozni, tehát a didaktizálást is maguk végezték a hallgatók. Előre egyeztetett időpontban az órát megtartották a csoporttársaik számára. Az óra végén természetesen értékeltük az elvégzett munkát. A legtöbb esetben először próbálhatták ki a hallgatók a tanári szerepet, mely mindenképpen új élményt nyújtott nekik. A szemeszter végén a hallgatók körében végzett kérdőíves felmérésből is kiderült, amiről az órák alatt

meg lehetett bizonyosodni, hogy a hallgatók motivációja, érdeklődése nőtt. A jó hangulat adott volt, mely segítette a félelem, a stressz csökkentésében. Sokszor az alapos felkészülés magabiztosságot adott a hallgatóknak, mivel az órát tartó hallgató volt a „tudás” birtokában, hiszen többnyire csak ő ismerte a kiválasztott zeneszámot, ez önbizalmat és erőt adott a hallgatóknak. Meg kell jegyezni, hogy csak az órák egy részében zajlott a zeneprojekt, a heti 4 óra lehetőséget adott más típusú órák megtartására is az adott szemeszterben az említett csoportban.

A minikutatás bemutatása előtt fontosnak tartom, hogy felsoroljam a hallgatók által választott zeneszámokat, a lista ugyanis önmagában igazolja a változatosságot, a sokszínűséget. Jelenlegi slágerlistásoktól kezdve klasszikusokig minden található a feldolgozott számok között. Az a folyamat pedig, amíg a hallgató kiválasztotta a saját számát, szintén hasznos, hiszen több dalt kellett meghallgatnia, slágerlistákat, cikkeket tanulmányoznia, már ez is hozzájárult a nyelvtudásának fejlődéséhez. A kérdőív egyik kérdése az volt, hogy milyen témához tudná kapcsolni a kiválasztott dalt, annak üzenetét. Az erre a kérdésre adott hallgatói válaszokat a dalok felsorolása után zárójelben megadom.

Nena: Ich umarm’ die ganze Welt (szerelem); Rammstein: Klavier (szerelem); Faun: Warte auf mich (szerelem); Mark Forster: Flash mich (szerelem, barátság); Helene Fischer: Atemlos durch die Nacht (szerelem, buli); Andreas Bourani: Auf anderen Wegen (szerelem, elválás); Cassandra Steen: Gewinnen (motiváció, siker); Willemijn Verkaik: Eiskönigin (Lass jetzt los) (szabadság, motiváció); Beatrice Egli: Ohne Worte (siker), LaFee: Wo bist Du (Mama) (anya-lány kapcsolat); Sarah Connor: Wie schön du bist (anya-lány kapcsolat), Laura Wilde: Ungarisches Blut (család, Magyarország); Max Raabe: Mein kleiner grüner Kaktus (szomszédság, humor) ; Dorfcombo: Autolied (Dich lieb ich noch mehr) (autó, humor); Die Toten Hosen: Hier kommt Alex (ifjúság, erőszak); Tokio Hotel: Übers Ende der Welt (új kezdet, lehetőségek); FC Bayern: Stern des Südens (foci).

A kutatás bemutatása, eredményei, összegzés

A szemeszter utolsó óráján a hallgatóknak egy rövid, hét kérdésből álló kérdőívet adtam német nyelven, melyet kitöltöttek. A 17 hallgatóból 16 válaszolt a kérdésekre, egy hallgató a szemeszter során abbahagyta a tanulmányait. A hallgatóknak feltett kérdések a következők voltak:

Welchen Song haben Sie gewählt? (Melyik dalt választotta?) Haben Sie den Sänger/die Sängerin oder die Band vorher gekannt? (Ismerete-e korábban az előadót?), Wenn nicht, wie haben Sie den Song gefunden? (Ha nem, hol találta

a dalt?) Was ist die Botschaft des Songs oder welchem Thema würden Sie die Aussage des Songs zuordnen? (Mi a dal üzenete, milyen témához tudná rendelni a dalt?) Zu welchem Musikstil gehört Ihr Lied? (Milyen zenei stílusú a dal?) Welche war Ihre Lieblingsaufgabe? (Melyik volt a kedvenc feladata?) Was hat Ihnen in diesen Stunden besonders gut gefallen? (Mi tetszett a legjobban az órákon?)

A 16 hallgatóból 11 már korábban ismerte a kiválasztott számot vagy az előadót. Meglepően magas azon hallgatók száma, akik rendszeresen hallgatnak német nyelvű könnyűzenét, ketten mondták, hogy német ismerősük ajánlotta a zeneszámot. A többiek az interneten találták a feldolgozott dalt, legtöbben a youtube-on keresték, vannak, akik német slágerlistákat tanulmányoztak.

A többség popdalt választott, 17-ből 9-en, 2 rockszámot, 2 pop-rock számot, 1 punk zenét, 1 klasszikus zenét. A zenei stílus eloszlása megfelel annak, amit ismerve a csoportot, előzetesen feltételeztem, a 3 fiúból és 14 lányból álló csoport esetében ez nem meglepő arány. Érdekes viszont a már említett tény, hogy a jelenleg folyó projektben a zenei stílus megoszlása egészen más, több klasszikus zenét és régebbi slágert választottak a hallgatók.

A dalok témáit a következőképpen lehet összefoglalni: szerelem (6), anya-lány kapcsolat (2), motiváció, siker (3), humor (2), fiatalság (1), foci (1), Magyarország, család (1), új kezdet (1)

Mivel fiatalokról, huszonévesekről van szó, nem meglepő, hogy a szerelem jelenik meg első számú témaként, nekem és a lány hallgatók egy részének az anya-lány kapcsolattal foglalkozó dalok feldolgozása jelentette érzelmileg a legtöbbet. Egyetlen szám kivételével mindannyian pozitív kicsengésű dalt választottak.

Az utolsó kérdésre, hogy mi volt a legjobb az órákon, a következő válaszok voltak a leggyakoribbak: jó hangulat, gyakran volt csoport- és pármunka, lehetőség volt a szabad dalválasztásra, jobban megismerte egymást a csoport, új német számokat ismertek meg, lazaság, kreativitás, közös éneklés, új kedvenc számot találtak, sok zenét hallgattak, kipróbálhatták magukat a tanári szerepben.

A jó hangulatot, amely biztosítja a pozitív hozzáállást a nyelvtanuláshoz, a 16 megkérdezett hallgatóból hét emelte ki első helyen. Módszertanusként mindig hangsúlyozom a leendő tanároknak, hogy a sikeres nyelvtanulás (és általában a tanulás) egyik kulcsa a jó légkör, melyről minden tanárnak kötelessége (lenne) gondoskodni. A zene pozitív érzelmi hatását is kiemelték a hallgatók, ha érzelmek jelennek meg a nyelvórán, szintén sikeresebb lehet a nyelvtanulás.

Nem egyszer fordult elő sírás és nevetés a dalok feldolgozása, hallgatása közben. Többen is említik a csoport- és pármunka gyakori lehetőségét pozitívumként, bár ehhez hozzá voltak szokva a hallgatók az előző szemeszterek munkái miatt, mégis fontosnak érezték, hogy kiemeljék. Bízni lehet benne, ha saját élményként megtapasztalják, milyen sok előnye van a közös tevékenységnek, a kooperativitásnak, a tanári munkájukban is alkalmazni fogják a különböző munkaformákat, nem ragadnak le a frontális munkánál. Úgy gondolom, arra nem biztos, hogy fognak emlékezni a hallgatóim, hogy milyen témákat dolgoztunk fel a nyelvgyakorlat órákon, de ezeknek az óráknak a hangulatát, néhány megkedvelt dalt biztosan fel tudnak idézni évek múlva is.

Irodalom

Cemillán, Dolores Rodríguez (2000): *„Internet-Dossier: Musik im Unterricht (Teil 3): Was kann Musik im Fremdsprachenunterricht leisten?* <http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/infodienst/2000/daf-info1-00.php3>.

Cemillán, Dolores Rodríguez (2014): *Lieder, die ein Deutschlehrer braucht* http://www.fage.es/magazin_extra/magazin_e_1/53a57.pdf.

K. Varga Éva (2002): A hallás utáni értés fejlesztésének gyakorlati kérdései. In: Bárdos Jenő és Garaczi Imre (szerk.): *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. Veszprém. 239-253.

Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Verlag J.B. Metzler. Stuttgart–Weimar.

<https://sites.google.com/site/dafmusik/home>.

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó.....	5
Történeti megközelítések	
Klem Dénes	
A magyar református énektanítás fejlődése a XVIII–XIX. század folyamán	9
Kovács László	
A művészeti nevelés dimenziói egy egri gimnázium történeti múltjában	17
Adrienn Tengely	
Adult education activity of the Catholic devotional and charity associations in Pécs in the era of dualism	31
Czók Brigitta	
„Belső szobák” hangjai: koreai nők szerepe és oktatása a 19-20. század fordulójától 1945-ig.....	43
Oszlánczi Tímea	
A tanuláshoz és művelődéshez való jog szabályozásának története Magyarországon	57
A tanári pálya – európai példák	
Kovács Györgyi	
A tanári pálya vonzónak tételének technikái Finnországban	69
Mogyorósi Zsolt	
A tanári pálya néhány sajátossága, népszerűségének jellemzői és a rekrutációs eljárások Hollandiában.....	79
Turós Máttyás	
Pedagógusképzés és pedagóguspálya Olaszországban	97
Virág Irén	
A tanári pálya Ausztriában	111
Alkalmazott kutatások	
Fülep Ádám	
A könyvtártudomány hazai metamorfózisa: az információtudomány (ki)alakulása Kovács Mátétól napjainkig.....	137
Kolozsvári Csaba	
A tanulási zavar- és tanulási nehézség kategóriába sorolt tanulók középiskola-választási szempontjai	145
Nagyné Klujber Márta	
Nézetek a pedagógusszerepekről pedagógusjelöltek szemével	157
Simándi Szilvia	
Önképzőkörök, tanulókörök és az intergenerációs tanulás	171
Varga Éva	
Könnyűzene a német nyelv oktatásában - lehetőségek a különböző kompetenciák fejlesztésére.....	181